3 1761 07328081 0

HANDBOUND
AT THE

UNIVERSITY OF
TORONTO PRESS

Kinderheim in der Via Giuſti in Rom. Die Kinder arbeiten im Garten unter den Augen der Beſucher

Kinderheim der Arbeiterwohnungen der humanitären Gesellschaft in der Via delle Rottole, Mailand

Die Eltern schauen von den Fenstern und im Hof den Uebungen zu, welche die Kinder in einem für sie abgegrenzten Raum anstellen. Neben der Tür Verschläge für die Tiere

Digitized by the Internet Archive
in 2010 with funding from
University of Toronto

http://www.archive.org/details/selbstttigeerz00mont

Kin

Die E
Kinder

52 8900 I
955

Selbsttätige Erziehung

Knabe, die Buchstaben aus Sandpapier berührend, unter Anleitung von Dotteressa Montessori im Kinderheim in Rom

Ed M

Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter

Nach den Grundsätzen der wissenschaftlichen Pädagogik methodisch dargelegt

von

Dr. Maria Montessori

Mit 22 Abbildungen

4.—7. Tausend

MICROFORMED BY PRESERVATION SERVICES
DATE JAN 22 1993
406282
8.10.92

Stuttgart
Verlag von Julius Hoffmann

Deutsche Übertragung
von Dr. Otto Knapp

Copyright 1913 by
Julius Hoffmann
Stuttgart

Chr. Belserische Buchdruckerei, Stuttgart

Einleitung

Wenn wir hiermit den Pädagogen, den Erzieherinnen und Müttern deutscher Zunge ein Buch darbieten, das in seiner Heimat und weit über die Welt hin einen ungewöhnlichen Erfolg gehabt hat, so wird gerade für die deutsche Leserwelt ein Wort der Einführung nötig sein.

Das Buch behandelt in der Hauptsache die Erziehung des Kindes im vorschulpflichtigen Alter, dazu noch die Erlernung des Lesens, Schreibens und der Grundzüge des Rechnens, als eine aus dieser ganzen Erziehung von selbst erwachsende Frucht. Nun ist gerade die deutsche Pädagogik auf diesem Gebiet bisher führend gewesen; das Ausland richtete seine Kinderschulen und Kindergärten nach unserem Muster ein. Ein flüchtiger Blick durch das Buch und eine gewisse Eigenliebe könnte deswegen bei uns leicht zu der Meinung verleiten, wir hätten hier in der Hauptsache eben wieder Fröbel vor uns. Es ist klar, daß die Verfasserin nicht nur rein Neues bieten kann: sie mußte von ihren Vorgängern das Brauchbare benutzen und auf dem Vorhandenen weiterbauen. Das Umwälzende ihres Werkes liegt mehr in der inneren Auffassung und in der Anwendung des Stoffes als in diesem selbst. Die Eigenart ihres Erziehungswerkes läßt sich nach zwei Seiten hin besonders scharf herausheben. Zunächst beruht sie in der Verbindung mit einem sozialen Werk, das an und für sich mit der Kindererziehung nichts zu tun hat, mit dem sich aber pädagogische Zwecke in vorzüglicher Weise vereinigen ließen. Die „Kinderheime" der Verfasserin sind „Schulen im Haus", Schulen für alle im vorschulpflichtigen Alter (von drei bis sechs

Jahren) stehenden Kinder einer großen Einheit von Mietwohnungen und unter einem Dach mit diesen Wohnungen — eine Einrichtung, auf der ein wesentlicher Teil der weitschichtigen Wirkung dieser Erziehung begründet ist.

Von größerem und allgemeinerem pädagogischen Interesse aber für die Methode der Verfasserin ist ihre grundsätzliche Auffassung über das Kind und über das Verhältnis des Erziehers zu ihm. Für das Kind fordert die Verfasserin das Recht der Freiheit, d. h. der spontanen Entwicklung seiner geistigen und sittlichen Kräfte an der Hand einer zweckmäßigen Leitung; das Kind soll aus freiem innerem Trieb die Arbeiten und Übungen in Angriff nehmen, sich an ihnen vervollkommnen und gleichsam mit gierigen Händen nach dem Lernen greifen. Das Unterrichtsmaterial ist so beschaffen, daß es dem Kind die Möglichkeit gibt, sich selbst zu verbessern. So soll die aufzwingende Autorität des Lehrers oder der Lehrerin, das Drängen und Treiben, das Tadeln und Ermahnen, unter denen Freude und Selbsttätigkeit und Willensregung ersticken, völlig verschwinden. Die Lehrerin ist stille Leiterin, im Notfall Helferin bei dieser spontanen Entwicklung; sie ist Beobachterin, um die Kindesseele und die Individualitäten kennen zu lernen und Material liefern zu können für eine wirklich wissenschaftliche Pädagogik.

Es erübrigt sich, diese Auffassung näher darzulegen; sie ist durch das ganze Buch hin glänzend durchgeführt und bietet einen großen Reiz desselben für alle, die irgendwelches Interesse haben an Fragen der Erziehung. Die Verfasserin hat den Vorteil für sich, daß sie auf die ausgezeichneten Erfahrungen hinweisen kann, die bereits mit ihrer Methode gemacht worden sind, und sie sieht mit großen Hoffnungen für die Erneuerung der ganzen geistigen Bildung des Menschengeschlechts hin auf die Ausbreitung und Weiterführung ihres Werkes, das in der Tat wie die Sonne eines neuen Tages heraufleuchtet über das vielfache Dunkel und den alten Jammer unserer Kindererziehung.

Dr. Otto Knapp.

Inhalt

Seite

Einleitung des Übersetzers V

Kritische Vorbemerkungen 1

Geschichte der Methoden 26

Ansprache, gehalten bei Gelegenheit der Eröffnung des „Kinderheims" in Rom 43

Regeln und Vorschriften für die Kinderheime . . 64

Allgemeiner Teil 67

Die pädagogischen Methoden, die in den „Kinderheimen" angewendet werden 67

Anthropologischer Teil 69

Umgebung. Einrichtung der Schule 76

Selbständigkeit 91

Abschaffung der Prämien und der äußeren Formen der Strafen 96

Der biologische Begriff der Freiheit in der Erziehung 99

Wie die Lehrerin unterrichten soll 102

Besonderer Teil 112

Entwurf eines Stundenplans für das Kinderheim 112

Übungen in alltäglichen Verrichtungen 115

Die Mahlzeit — Gesunde Ernährung des Kindes 119

Erziehung der Muskeln 130

Turnen 130

Freie Gymnastik 136

Die Natur in der Erziehung 140

Gartenarbeiten — Pflege von Pflanzen und Tieren . . 140

Handarbeiten 152
Töpferei und Bauen 152
Die Erziehung der Sinne 157
Erziehung der einzelnen Sinne und Beschreibung des Unterrichtsmaterials 173
Bildung der allgemeinen Empfindungsfähigkeit, des Tast- und Wärmesinns, des Sinnes für die Schwere und die Körperlichkeit 173
Erziehung des Sinnes für das Körperliche 176
Erziehung des Geschmacks- und Geruchssinnes 178
Erziehung des Gesichtssinnes 179
Erziehung des Gehörsinnes 191
Allgemeine Bemerkungen über die Erziehung der Sinne 202
Intellektuelle Erziehung 211
Blindenspiele 218
Anwendung der Erziehung des Gesichtssinnes auf die Beobachtung der Umgebung 219
Die Methoden das Lesen und Schreiben zu lehren 233
Spontane Entwicklung der schriftlichen Sprachdarstellung . 233
Beschreibung der Methode und der Lehrmittel . . . 254
Lesen 277
Die Sprache im Kindesalter 290
Sprachmängel, die durch die Erziehung verschuldet sind . . 301
Wie das Zählen gelehrt wird; Einführung ins Rechnen 304
Zahlenschreiben 306
Übungen mit Zahlen. Assoziation der geschriebenen Zeichen mit der Menge 307
Übungen im Zahlengedächtnis 308
Addition und Subtraktion von eins bis zwanzig. Multiplikation und Division 310
Stufenmäßige Ordnung der Darbietung der Lehrmittel und der Übungen 315
Allgemeines über unsere Schulzucht 322
Schlußbetrachtungen und Umschau 343

Kritische Vorbemerkungen

Es ist nicht meine Absicht, eine Darlegung der Pädagogik als Wissenschaft zu geben; der bescheidene Zweck dieser einleitenden Worte ist vielmehr, die immerhin nicht uninteressanten Ergebnisse eines pädagogischen Versuchs mitzuteilen, der einen Weg zeigen könnte, auf dem die für die wissenschaftliche Erneuerung der Pädagogik aufgestellten Grundsätze zur praktischen Ausführung gebracht werden können. Es ist allgemein bekannt und in den letzten zehn Jahren häufig genug betont worden, daß nun auch die Pädagogik, wie schon früher die Medizin, die Bahnen der bloßen Spekulation verlassen und sich auf die positiven Forschungsergebnisse der Erfahrung und des Experiments gründen will. Die physiologische oder Experimentalpsychologie, welche von Weber und Fechner bis auf Wundt sich zu einer vollständig neuen Wissenschaft ausgewachsen hat, scheint dazu bestimmt zu sein, der Pädagogik jene vorbereitende Basis aufzubauen, die sich die philosophische Pädagogik von der alten morphologischen Psychologie geben ließ. Als zweiter starker Eckpfeiler der neuen Pädagogik wäre alsdann die morphologische Anthropologie, angewendet auf das Studium der physischen Verhältnisse des zu Erziehenden, anzusehen.

In Wirklichkeit gab es freilich noch nie eine festgefügte, bestimmt abgegrenzte wissenschaftliche Pädagogik. Es ist etwas sehr Unbestimmtes, kaum deutlich Faßbares, was unter ihr verstanden werden kann. Man könnte sagen, sie sei bis jetzt nur

die Ahnung einer Wissenschaft, die sich erst herausbilden muß aus einem Chaos von Ergebnissen jener positiven und experimentellen Wissenschaften, die das ganze Denken des neunzehnten Jahrhunderts erneuert haben. Der Mensch, der sich auf dem Gebiet der Wissenschaften eine ganz neue Welt geschaffen hat, muß auch von einer neuen Pädagogik für diese neue Welt vorgebildet werden. Doch wollen wir diesen Faden nicht weiter spinnen.

Vor einigen Jahren entstand in Italien durch die Bemühungen des Mediziners Prof. Dr. Pizzoli eine sogen. „Schule für wissenschaftliche Pädagogik", eine rühmenswerte und vielversprechende Einrichtung, deren Aufgabe es war, die Lehrer in die neue Richtung der Pädagogik einzuführen, und die einige Jahre mit sehr großem Erfolg arbeitete, indem sie Lehrer aus ganz Italien an sich zog und von der Stadt Mailand mit großer Freigebigkeit mit wissenschaftlichem Material ausgestattet wurde. Sie trat sehr reich ins Leben, von allen Seiten flossen ihr die nötigen Mittel zu; man setzte auf sie die Hoffnung, daß sie die „Wissenschaft den Menschen zu bilden" neu aufbauen werde.

Diese lebhafte Anteilnahme ward in erster Linie wachgerufen worden durch die eifrige Werbetätigkeit des rühmlich bekannten Anthropologen Giuseppe Sergi, der seit etlichen dreißig Jahren rege am Werk war, unter den Lehrern von ganz Italien die Grundsätze einer neuen, auf die Erziehung zu gründenden Kultur zu verbreiten. „Im sozialen Leben", sagte Sergi, „steht heutzutage als dringendes Bedürfnis im Vordergrund die Erneuerung der Methoden der Erziehung und des Unterrichts, und wer für diese Sache kämpft, der kämpft für eine Wiedergeburt der Menschheit."

In seinen pädagogischen Schriften, die, in einem Bande gesammelt, unter dem Titel „Educazione ed Istruzione" (Pensieri) erschienen sind und in denen er den Inhalt der zur Verbreitung seiner Ideen gehaltenen Vorlesungen und Konferenzen wiedergibt, bezeichnet er als Weg der ersehnten Erneuerung „das methodische Studium des Zöglings unter Anleitung der

pädagogischen Anthropologie und der Experimentalpsychologie". „Seit Jahren kämpfe ich für eine Idee, die mir, je mehr ich über sie nachdenke, um so richtiger und für die Erziehung und den Unterricht nützlicher erscheint, nämlich, daß wir, um zu natürlichen Methoden zu gelangen und die ersehnten Ziele zu erreichen, notwendigerweise zahlreiche genaue und zweckdienliche Beobachtungen über den Menschen anstellen müssen, und in erster Linie über das Kindesalter, auf die sich dann die Fundamente der Erziehung und Bildung stützen müssen."

„Den Kopf, die Leibesgröße usw. messen, heißt noch nicht Pädagogik treiben, sondern ist nur der Weg, um zu ihr zu gelangen; denn man kann niemand erziehen, wenn man ihn nicht genau kennt."

Die Stimme Sergis hatte soviel Wirkung, daß man einsah, sobald eine gute Kenntnis des Individuums erzielt sei, werde die Kunst es zu erziehen sich gleichsam von selbst ergeben; dies aber führte (wie nicht selten geschieht) bei seinen Anhängern zu einer Verirrung der Anschauungen, die teils von einer zu wörtlichen Auslegung, teils von der Übertreibung der Ideen des Meisters herrührte, indem man nämlich das Experimentalstudium des Schülers mit der Erziehung selbst verwechselte. Und während das erstere nur der Weg war, um zur letzteren zu gelangen, die ganz natürlich aus dem Studium hervorwachsen sollte, nannte man nun die pädagogische Anthropologie geradezu „wissenschaftliche Pädagogik", und die Anhänger dieses Irrtums scharten sich um das Banner des „biographischen Bogens", in der Meinung, hätten sie nur einmal dieses Banner auf dem Felde der Schule gehißt, so wäre die Schlacht schon gewonnen.

So lehrten also die sogen. „Schulen für wissenschaftliche Pädagogik" die Lehrer, anthropometrische Messungen anzustellen, ästhesiometrische Instrumente zu handhaben, anamnestische Daten zu sammeln, und die Leibgarde der wissenschaftlichen Pädagogik war gebildet.

In andern Ländern geschah weder mehr noch Besseres.

Auch in Frankreich, in England und besonders in Amerika

wurden in den Elementarschulen Forschungen in anthropologischer und psychologischer Pädagogik angestellt, und man glaubte, durch Anthropometrie und Psychometrie zu einer Erneuerung der Schule zu gelangen. Fast nie sind es jedoch die Lehrer, die solche Forschungen ausführen, sondern die Ärzte, denen es mehr um ihre eigene Wissenschaft zu tun ist, als um die Pädagogik, und die auf dem Wege des Experiments Beiträge gewinnen wollen für die Psychologie und Anthropometrie, ehe sie daran denken, ihre Arbeiten und deren Ergebnisse der so heiß ersehnten wissenschaftlichen Pädagogik zugute kommen zu lassen. Auch haben sich die Anthropologen und Psychologen noch nie dazu hergegeben, die Kleinen in der Schule zu erziehen; andererseits sind auch die praktischen Lehrer noch nicht in den Kreis der eingeweihten Gelehrten aufgenommen worden.

Soll ein praktischer Fortschritt für die Schule erzielt werden, so müssen Forschung und ausübende Tätigkeit zusammenarbeiten; die Gelehrten müßten sich auf das ihrer nicht unwürdige Arbeitsfeld der Schule begeben, und die Lehrer müßten aus dem noch untergeordneten Bildungszustand, in dem sie sich befinden, herausgehoben werden. Diesem hervorragend praktischen Zweck dienen gegenwärtig in Italien die von Credaro gegründeten pädagogischen Seminarien an den Universitäten, die die Pädagogik aus einem Fache zweiten Rangs an der philosophischen Fakultät, das sie bisher war, zu einem selbständigen erheben, das sich, wie die Medizin, aus den verschiedensten Lehrgegenständen zusammensetzt. — Und zu diesen werden auch gehören: pädagogische Hygiene, pädagogische Anthropologie und Experimentalpsychologie

Italien, das Land Lombrosos, De Giovannis und Sergis kann sich rühmen, mit solchen Einrichtungen vorangegangen zu sein. Die drei genannten Gelehrten darf man die Begründer einer neuen Richtung der Anthropologie nennen, der erste für ihre kriminellen, der zweite für die medizinischen und der dritte für die pädagogischen Zwecke. Und sie alle sind zum großen Vorteil der Wissenschaft die tapferen Vorkämpfer ihrer Ideen geworden, nicht nur indem sie sich tüchtige Schüler herangebil-

det, sondern besonders auch, indem das Bewußtsein der weitesten Kreise zur Aufnahme der von ihnen vertretenen neuen Ideen vorbereitet haben. (Vergl. meine Abhandlung: L'antropologia pedagogica).

Der organisatorische Geist Credaros läßt uns heutzutage hoffen, daß von unsern Universitäten eine gründliche Erneuerung der Schulen und der Erziehungsmethoden ausgehen wird, und besonders auch das richtige Zusammenwirken zwischen den Experimentalwissenschaften, die ohne Zweifel sehr nützliches Material für die theoretische Erneuerung der Pädagogik vorbereitet haben und der Erziehungsarbeit der praktischen Lehrer, die in den pädagogischen Universitätsseminarien ihre Bildung vervollkommnen können.

Auf diesen Fortschritt dürfte das Vaterland mit Recht stolz sein.

Heutzutage steht auf dem Gebiet der Erziehung das Interesse der Humanität und der Zivilisation allen andern voran, und für diese Interessen gibt es nur ein Vaterland: die ganze Welt. Und alle jene, die zu einer Sache von solcher Bedeutung einen Beitrag geleistet haben, und wäre es auch ein Versuch, dem der Erfolg nicht beschieden war, sind der Wertschätzung der gebildeten Menschheit würdig.

So muß man in Italien der Schule Pizzolis und den Laboratorien für Anthropologie und wissenschaftliche Pädagogik, die durch die Bemühung von Elementarlehrern und Schulinspektoren in verschiedenen Städten Italiens eingerichtet wurden, wenn sie auch oft sehr bald wieder eingingen, doch einen großen Wert zuschreiben: sie gaben Beweis von munterem Streben und brachen dem forschenden Gedanken Bahn.

Natürlich waren solche Versuche zum Teil allzukühn und mit einer nicht genügenden Einsicht in die neue noch in der Entwicklung begriffene Wissenschaft unternommen worden. Jede große Sache geht durch die Vorstufe oberflächlicher Versuche und mangelhafter Leistungen hindurch. Als dem heiligen Franz von Assisi die Offenbarung zuteil wurde, er solle die Kirche

wieder herstellen, da glaubte er, es handle sich um das zerfallene Kirchlein seiner Heimat, und er fing nun an, auf seinen Schultern Steine herbeizutragen für den Neubau. Erst später wurde es ihm klar, seine Aufgabe sei, die katholische Kirche im Geiste der Armut zu erneuern. Aber der heilige Franz, der naiverweise Steine schleppte und jener, der in so glänzender Weise den Sieg des Geistes herbeiführte, sind ein und dieselbe Person auf verschiedenen Entwicklungsstufen.

So sind auch wir, die wir alle auf e i n großes Ziel hinarbeiten, Glieder oder auch Entwicklungsstufen eines und desselben Leibes, und jene, die nach uns kommen, werden zur Vollkommenheit gelangen, weil es schon vor ihnen solche gab, die glaubten und strebten.

Ganz ähnlich wie der heilige Franziskus haben auch wir geglaubt, die alte zerfallende Schule dadurch herzustellen, daß wir die harten und toten Steine der Experimente im Laboratorium herbeitragen. Wir haben auf die Ergebnisse der materialistischen und mechanischen Wissenschaften mit derselben Zuversichtlichkeit hingeblickt, mit welcher der Heilige auf die Granitblöcke hinschaute, mit denen er seine Schultern belastete.

So sind wir auf eine falsche und enge Bahn geraten, aus der wir wieder heraus müssen, wenn wir zuverlässig das Ziel erreichen wollen, nämlich jene Kunst zu finden, das menschliche Geschlecht auf eine erneuerte Art zu bilden. Es ist keine leichte Sache, Lehrer in die Methode der experimentellen Wissenschaften einzuführen. Selbst wenn wir sie so gründlich als nur möglich in der Anthropometrie und Psychometrie unterwiesen haben, was anderes haben wir dann geschaffen als Leute von mechanischer Fertigkeit, deren Brauchbarkeit sehr bedingt ist. Wenn dies der Weg ist, auf dem wir die Lehrer ins Experiment einführen, so werden wir aus dem Gebiet der Theorie nie herauskommen. Die Lehrer der alten Schule, die nach den Grundsätzen der metaphysischen Philosophie vorgebildet waren, machten sich vertraut mit den Ideen der als Autoritäten betrachteten Männer, und bewegten die Muskeln der Sprachwerkzeuge, indem sie von ihnen redeten und die Augenmuskeln, indem sie ihre

Theorien lasen. Die Lehrer der neuen Schule dagegen sind mit gewissen Instrumenten vertraut und wissen die Armmuskeln zu bewegen, um diese Instrumente zu gebrauchen; überdies haben sie noch eine gewisse begriffliche Anleitung, welche in der Hauptsache eine Geschichte jener Versuche ist, die sie selbst mechanisch anzuführen gelernt haben.

Wir sehen, der Unterschied ist nicht wesentlich. Durchgreifende Unterschiede können nicht in bloßen äußeren Verfahren bestehen, sondern berühren den inneren Menschen. Mit der Einführung ins Experiment haben wir sicherlich noch keine neuen Lehrer geschaffen. Denn wir haben überhaupt die Erzieher nicht über die Schwelle der Experimentalwissenschaften treten lassen, solange wir ihnen nicht den wertvollsten und gründlichsten Teil derselben zugänglich gemacht haben — jenen, der erst zum wissenschaftlichen Menschen macht.

Nun, welches ist denn das Kennzeichen des wissenschaftlichen Menschen? Gewiß nicht jener ist ein Mann der Wissenschaft, der alle Instrumente eines physikalischen Kabinetts zu handhaben weiß oder im chemischen Laboratorium die Reagentien mit Sicherheit anwendet, oder in der Biologie die mikroskopischen Präparate herzurichten versteht. Es kommt sogar nicht selten vor, daß Leute, die weit hinter den eigentlichen Gelehrten zurückstehen, daß z. B. Assistenten und Präparatoren in der Technik des Experiments eine größere Sicherheit haben als der Gelehrte selbst.

Wir nennen vielmehr jenen einen Mann der Wissenschaft, der im Experiment einen Weg sieht, der ihn zur Erkenntnis der tiefen Wahrheiten des Lebens hinleitet, ein Mittel, den Schleier über seinen tiefsten Geheimnissen zu lüften, und der bei solchen Forschungen eine solch leidenschaftliche Hingabe an die Geheimnisse der Natur an den Tag legt, daß er sich selbst darüber völlig zu vergessen imstande ist. Der Mann der Wissenschaft ist nicht der gewandte Handhaber der Instrumente, er ist der Priester der Natur. Und er trägt, wie der Angehörige eines Ordens, die äußeren Zeichen des Dienstes, dem er geweiht ist: wir nennen jenen einen Mann der Wissenschaft, der

immerfort in seinem Kabinett lebt, ohne sich mehr um die äußere Welt zu kümmern, vergleichbar einem Trappisten des Mittelalters, jenen, der seine Kleidung vernachlässigt, weil er nicht mehr an sich denkt, der so unermüdlich durchs Mikroskop schaut, daß er davon erblindet, der sich Tuberkelkeime einimpft oder die Entleerungen der Cholerakranken untersucht, in dem heißen Bestreben, die Art der Übertragung dieser Krankheiten kennen zu lernen, jenen, der, obgleich er weiß, daß eine gewisse chemische Mischung explosiv sein kann, ihre Zusammensetzung dennoch untersucht, selbst mit Gefahr seines Lebens.

So offenbart sich der Geist des Mannes der Wissenschaft, dem die Natur gern ihre Geheimnisse enthüllt und den sie mit dem Ruhm der Entdeckungen krönt.

Es gibt also einen „Geist" als Kennzeichen des Gelehrten, nicht nur eine gewisse äußere Beherrschung des Stoffes. Und der Gelehrte hat die höchste Stufe der Vollkommenheit erst erreicht, wenn die äußere Beherrschung nur noch der Diener des Strebens nach Wahrheit ist; von solchem Gelehrten wird die Menschheit nicht nur neue Offenbarungen der Natur, sondern auch die Erkenntnis neuer philosophischer Zusammenhänge beschert erhalten.

Und nun glaube ich, daß wir bei den Lehrern mehr den rechten wissenschaftlichen Geist als eine gewisse mechanische Fertigkeit der Methode pflegen müssen, und die Ausbildung der Lehrer sollte eine diesem Zweck entsprechende Richtung einhalten.

Wie wir, wenn wir bei der wissenschaftlichen Ausbildung nur die äußere Beherrschung im Auge haben, doch nicht etwa anstreben, aus dem Elementarlehrer einen gelehrten Assistenten für das Laboratorium der Anthropologie oder Psychologie, oder einen Fachmann in der Hygiene des Kindesalters und der Schule zu machen, sondern ihm nur den Weg der Experimentalwissenschaften weisen und den Gebrauch dieser oder jener Instrumente lehren wollen — so sollen wir uns auch damit begnügen, ihm die Richtung anzugeben, in welcher er den wahren wissenschaftlichen Geist entdeckt, sei es auch nur in dem den Zwecken seines Berufs entsprechenden beschränkten Umfang.

So ist es also unsre Aufgabe, im Bewußtsein des Lehrers Interesse zu wecken für die Naturerscheinungen an sich, daß er dazu gelange, die Natur zu lieben und daß ihm Verständnis aufgehe für das Gefühl gespannter Erwartung, mit welchem der Gelehrte der Erkenntnis entgegensieht, die ihm aus einem Experiment aufgehen soll.

Die Instrumente sind dem Alphabet vergleichbar: man muß sie mit Fertigkeit handhaben, wenn man in der Natur will lesen können. Wie nun das Buch, das die erhabensten Gedanken seines Verfassers mitteilen soll, im Alphabet das Mittel dazu hat, seine Worte vor Augen zu führen, so treten die Geheimnisse der Natur durch den Mechanismus des Experiments für den Gelehrten in die Erscheinung.

Nun kann freilich einer, der das Alphabet gelernt hat, die Wörter in seiner Fibel und auch die Wörter in einem Werke Shakespeares lesen, vorausgesetzt, daß der Druck des letzteren deutlich genug sei.

Der aber, der nur in den Mechanismus des Experiments eingeführt ist, gleicht jenem, der den buchstäblichen Wortlaut der Wörter in seiner Fibel zusammenbuchstabiert, und auf dieser Bildungsstufe lassen wir die Lehrer, wenn wir uns darauf beschränken, sie in den bloßen Mechanismus einzuführen.

Statt dessen sollten wir sie dazu bringen, den Geist der Natur zu verehren und zu deuten, wie derjenige, der lesen lernt, eines Tages fähig werden will, aus den Buchstabenzeichen den tiefen Sinn der Worte Shakespeares, Goethes oder Dantes herauszulesen.

Aber dieser Vergleich zeigt auch, daß die Schwierigkeit groß und der Weg weit ist.

Unser anfänglicher Irrtum ist freilich wohl erklärlich. Das Kind, das mit seiner Fibel zu Ende gekommen ist, ist des guten Glaubens, nun lesen zu können; es liest auch wirklich die Schilder der Läden, die Titel der Zeitungen und allerhand Wörter und Sätze, die ihm unter die Augen kommen. Und so mag es sehr leicht in den Irrtum fallen, daß, wenn es einmal in eine Bibliothek kommt, es sich einbildet, den Sinn all dieser

Bücher lesen zu können. Der Versuch aber würde ihm beweisen, daß rein mechanische Lesefertigkeit ihm hier nicht weiter hilft und noch eine andere Bildung hinzukommen muß.

Ganz ebenso verhält es sich mit den Lehrern, die man in wissenschaftlicher Pädagogik auszubilden glaubte, indem man sie in Anthropometrie und Psychometrie unterwies.

Lassen wir diese schwierige Aufgabe beiseite, wie Lehrer von wissenschaftlichem Geiste in dem angedeuteten Sinn auszubilden wären, damit wir nicht uns auf ein Gebiet einlassen, das uns von unserm eigentlichen Zweck abführen würde. Nehmen wir vielmehr an, wir hätten die Lehrer durch gründliche Übung und Beobachtung der Natur angeleitet und sie etwa zu solch eifrigen Zoologen gemacht, die mitten in der Nacht aufstehen, hinausgehen und in die Büsche schlüpfen, um dort das Erwachen und die ersten alltäglichen Lebensäußerungen irgendeiner Insektenfamilie zu beobachten, für die sie sich interessieren, zu Gelehrten, die, noch schlaftrunken und vom Weg ermüdet, trotzdem mit gespannter Wachsamkeit beobachten, nicht darauf achten, ob sie sich mit Schmutz oder Staub bedecken, ob der Nebel sie durchtränkt oder die Sonne sie verbrennt, sondern nur bemüht sind, sich auf keine, auch nicht die leiseste Art bemerklich zu machen, damit sie die Insekten, die nun nach und nach ihre Lebensäußerungen entwickeln, darin nicht stören und also genau beobachten können.

Nehmen wir an, wir hätten sie zu dem Eifer des Gelehrten gebracht, der obgleich schon kurzsichtig, durchs Mikroskop die spontanen Bewegungen der Infusorien beobachtet, wenn auch seine Sehkraft weiter darunter leidet; nach der Art, wie sie einander meiden und wie sie ihre Nahrung aufsuchen, hat es den Anschein, als wären sie mit einem trüben Bewußtsein begabt. Nun stört er das friedliche Treiben mit irgendeinem elektrischen Anreiz und sieht, wie die einen sich am positiven, die andern am negativen Pol in Gruppen ordnen, hierauf wendet er einen Lichtreiz an und beobachtet, wie manche dem Licht zulaufen, andere ihm entfliehen. So untersucht er diese und ähnliche Er-

scheinungen, wobei er das eine im Auge hat: ob die Flucht vor dem Reiz und das Hinstreben zu ihm von derselben Art sei wie das gegenseitige Sichmeiden und das Auswählen der Nahrung, das heißt, ob er hier Erscheinungen einer Auswahl, einer Art trüben Bewußtseins oder nur eine rein physische Anziehung und Abstoßung, ähnlich der vom Magnet ausgeübten, vor sich habe. Und ein Gelehrter dieser Art wird, wenn er nun bemerkt, daß es schon zwei Uhr nachmittags ist und er noch nicht gespeist hat, nichts anderes empfinden als eine Freude darüber, daß er so ungestört hat arbeiten können, während sie ihn zu Hause schon vor zwei Stunden aus seinen interessanten Beobachtungen und Forschungen herausgerissen hätten.

Nehmen wir also an, der Lehrer sei (abgesehen von seiner sonstigen wissenschaftlichen Bildung) soweit gebracht worden, daß er ein ähnliches Interesse, wenn auch in geringerem Maße, an der Beobachtung der Naturerscheinungen habe, so würde eine solche Heranbildung des Lehrers immer noch nicht genügen.

Des Lehrers besondere Aufgabe ist ja nicht die, Insekten und Infusorien, sondern Menschen zu beobachten.

Und nicht den Menschen in seinen gewohnten täglichen Lebensäußerungen, die dem Erwachen der erwähnten Insektenfamilie am Morgen entsprechen, sondern den Menschen beim Erwachen seines geistigen Lebens.

Das Interesse für den Menschen, zu welchem wir den Lehrer erziehen wollen, muß von der Art sein, daß es den Beobachter und seinen Gegenstand in innigere Berührung bringt, als dies beim Zoologen und Botaniker gegenüber der Natur der Fall ist, und weil inniger, ist sie notwendigerweise auch herzlicher. Die liebende Hingabe an das Leben der Insekten, an chemische Reagentien schließt immer ein gewisses Opfer der Persönlichkeit in sich, ein Opfer, das dem unbeteiligten Beobachter als eine Art von Duldertum, ein Abbruch am eigenen Leben, ein Martyrium erscheint.

Die Liebe von Mensch zu Mensch aber ist herzlicher und doch einfacher zu erreichen, nicht nur die geistig Begünstigten, alle können ohne besondere Anstrengungen zu ihr gelangen.

Die Lehrer, die genugsam eingeführt worden sind in den Geist wahrer Wissenschaftlichkeit, werden, wenn sie Menschen zu beobachten gelernt haben, daraus eine Erfrischung schöpfen, die ihnen zu reichlicher Belohnung wird. Um einen Begriff zu erhalten, von dieser zweiten Art der Vorbereitung, nämlich der Vermittlung des richtigen Geistes, wollen wir uns in Seele und Gemüt jener ersten Nachfolger Jesu versenken, zu denen er vom Reiche Gottes sprach, das größer sei als jede Vorstellung, die man von einem irdischen Reich haben könne. Da kommt einer der Jünger auf den Gedanken, daß sie wohl berufen seien, in diesem Reich eine Rolle zu spielen, und er fragt mit kindlicher Neugierde: „Meister, sag uns, wer wird der Größte sein im Himmelreich?" Worauf Jesus, indem er liebevoll seine Hände auf das Haupt eines kleinen Kindes legte, das ihn mit ehrfürchtiger Neugierde anblickte, antwortete: „Wer immer wird wie eines dieser Kleinen, der wird der erste sein im Himmelreich".

Stellen wir uns nun einen Menschen von eifrig frommer Gesinnung vor, der ein solches Kind in allen seinen Wesensäußerungen beobachtet, um mit liebevoller Ehrfurcht, mit heiliger Neugierde, in aller Sehnsucht, des Himmels teilhaftig zu werden, den Weg der eigenen Vollkommenheit zu finden, und stellen wir ihn mitten hinein in eine Klasse von Kleinen — so wäre dieser immer noch nicht der neue Erzieher, wie wir ihn haben wollen.

Versuchen wir aber einmal, in eine Seele den Geist der Selbstverleugnung des wahren Mannes der Wissenschaft und zugleich den Geist frommer Versenkung in das Wesen des Kindes zu pflanzen, so haben wir den Geist, aus welchem der Lehrer gebildet sein soll.

Vom Kinde selbst soll er Mittel und Wege für die eigene Bildung, das heißt er soll von ihm lernen, sich als Erzieher zu vervollkommnen.

Stellen wir uns einen unserer Botaniker oder Zoologen vor, der in der Technik der Beobachtung und Experimentation durchaus erfahren ist und Reisen gemacht hat, um die Peronospora am geeigneten Ort zu untersuchen. Er habe Beobachtungen im Freien angestellt und hernach mit Hilfe des Mikroskops und aller Einrichtungen des Laboratoriums die noch notwendigen Untersuchungen aufs genaueste ausgeführt; oder es habe einer z. B. die Zecken studiert, sei in die Ställe gegangen und habe die Entleerungen der Tiere untersucht, kurz, er verstehe sich darauf, was es heißt, die Natur zu studieren und kenne genau alle Mittel, welche die moderne Experimentalwissenschaft zu diesem Zweck an die Hand gibt — nehmen wir nun an, ein solcher sei in Anerkennung seiner wissenschaftlichen Leistungen auf eine hochangesehene Stelle berufen worden, wo ihm obliege, neue Forschungen anzustellen über die Hautflügler. Nachdem er seine Stelle angetreten hat, werde ihm ein Glaskasten vorgeführt, auf dessen Rückwand schöne Schmetterlinge, die Flügel ausgebreitet, mit Stecknadeln befestigt sind. Der Jünger der Wissenschaft würde gewiß sagen, dies sei ein Spielzeug für Kinder und nicht wissenschaftliches Material für einen Gelehrten; diese Präparate im Glaskasten seien das Ergebnis munterer Knabenspiele im Park, wobei mit einem an einem Stock befestigten Netz Schmetterlinge gefangen werden. Mit solchem Objekt weiß der Mann der Wissenschaft nichts anzufangen.

Ganz dasselbe aber wäre es, wollten wir einen nach unserem Begriff wissenschaftlich ausgebildeten Lehrer in eine unserer Tagesschulen hineinstellen, wo jeder spontane Ausdruck der Persönlichkeit bei den Kindern erstickt wird und sie Toten vergleichbar sind, wo sie an ihre Plätze in der Bank ebenso geheftet sind wie der Schmetterling an die Stecknadel und wo sie ihre mechanisch erworbenen Kenntnisse zur Schau stellen wie der Schmetterling seine ausgebreiteten Flügel — ein gutes Symbol der Eitelkeit.

Hierfür Lehrer wissenschaftlich vorzubereiten wäre zwecklos: zuerst muß man die Schule selbst für sie vorbereiten.

Wir müssen fordern, daß die Schule dem Kinde eine freie natürliche Äußerung seiner Art gestatte, damit eine wissenschaftliche Pädagogik möglich werde; hierin liegt wesentlich die zu vollziehende Reform.

Niemand wird sagen wollen, daß dieser Grundsatz in der Pädagogik und in der Schule schon Geltung habe. Allerdings haben manche Pädagogen im Namen Rousseaus unklare Grundsätze und allgemeine Forderungen in Beziehung auf die Freiheit des Kindes ausgesprochen; allein der wahre Begriff der Freiheit ist in der Tat den Pädagogen noch unbekannt. Sie haben von Freiheit oft noch die Vorstellung, wie sie die Völker haben, wenn es sich um ihre Befreiung aus politischer Knechtschaft handelt; oder, wenn sie den Begriff der Freiheit auch noch idealer fassen, etwa die Befreiung des Vaterlandes, eines gewissen Standes, des Denkens darunter verstehen, so hat dieser Begriff immer noch etwas Eingeschränktes, eng Umgrenztes an sich und strebt nicht höher als auf eine weitere Stufe der Jakobsleiter.

Der Begriff der Freiheit, der die Pädagogik durchdringen muß, ist ein allumfassender. Die biologischen Wissenschaften des neunzehnten Jahrhunderts haben ihn deutlich gemacht, indem sie die Mittel angaben, das Leben zu studieren.

Wenn deswegen auch die alte Pädagogik den Grundsatz, den Schüler zu studieren, ehe man ihn erziehen will, schon einigermaßen erkannt und angestrebt hat, ihn in seinen spontanen Wesensäußerungen nicht zu behindern, so konnte doch eine solche noch kaum klar erfaßte und ausgesprochene Erkenntnis nicht in die Tat umgesetzt, praktisch gemacht und verwirklicht werden, ehe die Experimentalwissenschaften des letzten Jahrhunderts ihre Hilfe dazu geliehen hatten.

Über diesen Punkt gibt es nichts zu streiten, die Sache ist klar genug. Wer behaupten wollte, daß die heutige Pädagogik und Schule sich von dem Grundsatz der Freiheit leiten lasse, könnte uns nur ein Lächeln abgewinnen, wie das Kind, das vor dem geschilderten Glaskasten behaupten würde, die Schmetterlinge leben und können fliegen.

Der Grundsatz der Unterwürfigkeit beherrscht die ganze Pädagogik, und ebendeshalb auch die ganze Schule.

Um nur auf eines hinzuweisen — die Schulbank. Sie bietet ein klares Beispiel vom Irrtum der wissenschaftlichen Pädagogik in ihrer ursprünglichen materialistischen Richtung, die sich einbildete, Steine herbeizutragen für den Wiederaufbau der verfallenen Schule. Früher gab es nur die roh gezimmerte lange Bank, wo die Kinder dichtgedrängt zusammensaßen. Dann kam die Wissenschaft und verbesserte die Bank. Zu diesem Werk nahm sie alles in Anschlag, was die Anthropologie beisteuerte: die verschiedenen Altersstufen des Kindes und die ihnen entsprechende Länge der Beine, woraus man auch die richtige Höhe des Sitzes berechnete; mit peinlichster Genauigkeit wurde die Entfernung zwischen dem Sitz und dem Pult berechnet, damit der Rücken des Kindes nicht verkrümmt werde, und schießlich — als Gipfel des Scharfsinns und der Anpassung — wurden die Sitze getrennt und so schmal bemessen, daß das Kind sich kaum hinsetzen, noch viel weniger aber sich mit seitlichen Bewegungen strecken konnte, damit es nur von seinem Nachbar säuberlich isoliert sei. Auch ist die Bank nun so gebaut, daß das Kind in seiner ganzen Unbeweglichkeit soviel als möglich sichtbar ist, und der geheime Zweck dieser strengen Absonderung ist, unmoralische Handlungen im Schulzimmer zu verhüten — und das Gleiche finden wir auch in den Schulräumen für das vorschulpflichtige Alter. Was soll man denn sagen zu einer solchen Vorsicht in einer menschlichen Gesellschaft, die es für anstößig halten würde, bei der Erziehung Grundsätze der sexuellen Moral auszusprechen, weil dadurch die kindliche Unschuld in Gefahr geraten könnte! Und hier wird die Wissenschaft selbst zum Werkzeug der Heuchelei und baut Maschinen für diesen Zweck! Damit nicht genug: die willfährige Wissenschaft geht noch weiter und vervollkommnet die Bank so, daß sie die Unbeweglichkeit des Kindes in größtem Maße gewährleistet, oder, wie man wohl sagen darf, jede Bewegung des Kindes unterdrückt. Es ist alles so eingerichtet, daß, wenn das Kind an seinem Platz untergebracht ist, Pult und Sitz es von

selbst in die Haltung hineinzwingen, die man in hygienischer Beziehung für die richtige hält. Der Sitz, das Fußbrett, das Pult sind so angeordnet, daß das Kind bei seiner Arbeit nicht stehen kann; sie zwingen es, in aufrechter Haltung zu sitzen.

Auf diesem Wege haben die Schulbänke ihren Fortschritt gemacht, und die Jünger der wissenschaftlichen Pädagogik haben immer wieder neue Modelle erfunden; nicht wenige Nationen sind stolz auf ihre eigene nationale Bank, und im Wetteifer des Marktes sind die verschiedenen Maschinen patentiert worden.

Gewiß ist bei der Konstruktion dieser Bänke viel Wissenschaft im Spiel: die Anthropologie mußte die Körpermaße und die Konstitution der verschiedenen Lebensalter angeben, die Physiologie die Art der Muskelbewegungen, die Psychologie die Erscheinungen der Frühreife und perverser Instinkte, und vor allem mußte die Hygiene angeben, wie eine Verkrümmung des Rückgrats verhindert werden könne.

So sind es denn wahrhaft wissenschaftliche Bänke, indem sie der anthropologischen Kindesforschung entsprechend aufgebaut sind. Wir haben hier ein Beispiel von der rein mechanischen Anwendung der Wissenschaft auf Fragen der Schule.

Ich glaube, die Zeit wird bald kommen, wo uns diese Tatsache auffallen und fast unglaubhaft scheinen will, daß bei all den großen Fortschritten der Gesundheitspflege des Kindes, der Anthropologie und Soziologie, und bei dem allgemeinen Fortschritt des Denkens, der im ersten Dezennium des zwanzigsten Jahrhunderts erreicht war, der Grundirrtum unserer Schulbank nicht erkannt wurde, und zwar bei keinem von all den Völkern, in denen so mächtige Strömungen zum Schutz des Kindesalters auftraten. Ich möchte fast glauben, daß in nicht allzuferner Zeit die Leute unsere Schulbänke als Sonderbarkeiten anstaunen, mit den Händen befühlen und ihren Zweck, den sie nicht mehr zu fassen vermögen, in Büchern, die mit Figuren illustriert sind, nachlesen werden: die Bank hatte den Zweck, die Verkrümmung des Rückgrats bei den Kindern zu verhüten!

Die Kinder waren also einer Disziplin unterworfen, die es

möglich machte, daß gesund und gerade geborene Kinder buckelig wurden. Die Wirbelsäule, der ursprünglichste, fundamentale und älteste Teil des Skeletts, der festeste Teil des Leibes, da im ganzen Bau des Organismus keiner an Kraft ihm gleichkommt, die Wirbelsäule, die in den wilden Kämpfen des Urmenschen mit dem Wüstenlöwen und dem Mammut standhielt und die nicht nachgab, als der Mensch den harten Felsen aushöhlte, das Eisen bog und sich die Erde unterwarf — sie hielt nicht stand und bog sich unter dem Joch der Schule.

Unbegreiflich, wie die sogen. Wissenschaft an der Vervollkommnung eines Werkzeugs der Schulsklaverei hat arbeiten können, ohne mitgerissen zu werden von der Bewegung, die sich zu gleicher Zeit vollzog in der sozialen Befreiung. Denn die Zeit der wissenschaftlichen Schulbank ist auch die Zeit der Befreiung der Arbeiter vom Joch unmenschlicher Arbeit. Das allgemeine Streben nach sozialer Befreiung ist deutlich genug und tritt allenthalben zutag. Die Führer des Volkes machen sie zu ihrem Kriegsruf, die Massen wiederholen diesen Ruf, die wissenschaftlichen Veröffentlichungen lassen sich in demselben Sinne vernehmen, und die Zeitungen sind voll davon. Der unterernährte Arbeiter verlangt nicht nach einer stärkenden Arznei, sondern nach besseren wirtschaftlichen Bedingungen, die ihm genügende Ernährung sichern. Der Bergarbeiter, der infolge der gebückten Stellung, in welcher er täglich stundenlang verharren muß, Leistenbrüchen ausgesetzt ist, fordert nicht ein Bruchband, sondern kürzere Arbeitszeit und bessere Arbeitsbedingungen, damit er imstande sei, ein gesundes Leben zu führen wie andere Menschen.

Und wenn nun die Zeitgenossen solcher sozialen Entwicklung erkennen, daß die Kinder in den Schulzimmern unter gesundheitsschädlichen Verhältnissen arbeiten müssen, die auf die natürliche Entwicklung so wenig Rücksicht nehmen, daß sogar die Wirbelsäule sich verkrümmt, so helfen wir diesem schrecklichen Notstand ab mit einer orthopädischen Bank! Es ist dasselbe, als böten wir dem Bergmann ein Bruchband, dem unterernährten Arbeiter Arsenik an.

Vor einiger Zeit legte mir eine Frau, die meine lebhafte Teilnahme an allen wissenschaftlichen Neuerungen zum besten der Schule voraussetzte, mit nicht geringem Stolz „ein Korsett für Schüler" zur Beurteilung vor, das sie selbst erfunden hatte und womit sie das vorbeugende Wirken der Schulbank zu unterstützen glaubte. Unsere Ärzte wenden ja mehrere Mittel der physischen Therapie an zur Heilung des verkrümmten Rückgrats: so vor allem die orthopädischen Instrumente und Bänder, sodann eine Methode, die darin besteht, daß das Kind zeitweise, nur an Kopf und Schultern befestigt, aufgehängt und so die Wirbelsäule durch das eigene Körpergewicht gestreckt und geradegezogen wird. Haben wir nun in der Schule bereits ein orthopädisches Instrument, nämlich die Bank, so wird auch bald jemand orthopädische Bänder und warum schließlich nicht auch die eben beschriebene Hängemethode empfehlen!

All das ist die logische Folge der Anwendung mechanischer wissenschaftlicher Ergebnisse auf die Schule. Ähnliches ließe sich sagen von der Anwendung der Anthropologie und Experimentalpsychologie auf die Erziehung in unsern öffentlichen Schulen.

Was uns aber nottut, ist nicht die Errungenschaft einer Bank, sondern der richtigen Freiheit.

Selbst wenn die Bank der Körperbildung des Kindes zuträglich wäre, so ist sie immer noch als den gesundheitlichen Verhältnissen der Umgebung schädlich anzusehen, weil sie für die Zwecke der Reinigung so schwer entfernt werden kann; dazu kommt, daß das Fußbrett, auf das die Kinder ihre Füße stützen, nicht weggehoben werden kann und so täglich all den Schmutz und Staub auffspeichert, den die vielen kleinen Füße von der Straße herzutragen.

Heutzutage machen die Hausmöbel eine Umwandlung durch: man sucht sie möglichst leicht und einfach zu gestalten, damit sie ohne Schwierigkeiten weggerückt und womöglich täglich gereinigt, wenn nicht gar abgewaschen werden können; nur die Schule allein nimmt nicht teil an diesen Umgestaltungen.

Es drängt sich nun die Frage auf: was geschieht mit dem Geist jenes Kindes, das gezwungen ist, unter solch unnatürlichen Verhältnissen aufzuwachsen, daß sogar seine Knochen verbogen werden? Wenn wir von der Befreiung des Arbeiters reden, so denken wir dabei nicht nur an die ganz augenscheinlichen Formen des Leidens wie an Blutarmut, verkrüppelte Glieder u. dgl., sondern an jene andern Wunden, aus denen die Seele eines Menschen blutet, der irgendeiner Form der Knechtschaft unterworfen ist. Und von diesem tieferliegenden Übel sprechen wir, wenn wir sagen, der Arbeiter müsse durch die Freiheit erlöst werden. Wir wissen nur zu gut, daß, wenn die Arbeit eines Menschen sein Blut aufgezehrt und seine inneren Organe vernichtet hat, seine Seele unter Druck und in Finsternis gelegen haben muß und unempfindlich geworden, ja in ihm erstorben ist. Die sittliche Erniedrigung des Sklaven ist es doch vor allem, die den Fortschritt der Menschheit hintanhält, der Menschheit, die vorwärtsdrängt und durch diese schwere Last gehemmt ist. Der Ruf nach Erlösung gilt bei weitem mehr der Seele als dem Leib.

Und was sollen wir nun dazu sagen, wenn es sich darum handelt, Kinder zu erziehen?

Wir kennen nur zu gut jenes traurige Schauspiel: den streberischen Lehrer, der Kenntnisse in die Köpfe der Schüler eintrichtert. Um bei diesem Geschäft Erfolg zu haben, muß er die Kinder zur Unbeweglichkeit abrichten und ihre Aufmerksamkeit erzwingen: so werden Belohnungen und Bestrafungen zu einem stets wirksamen Mittel, wenn es sich darum handelt, die Hörer zu der gewünschten Haltung des Körpers und Geistes zu bringen.

Gewiß hält man es nunmehr für zeitgemäß, die Züchtigungen und gewohnheitsmäßigen Streiche abzuschaffen, und auch die Zuerteilung der Preise erfolgt nicht mehr mit der früheren Feierlichkeit. Diese teilweisen Reformen sind auch wieder ein Reislein, das die Wissenschaft geliefert hat, und womit nun der alte Baum der Schule zu neuer Fruchtbarkeit erweckt werden soll.

Solche Belohnungen und Strafen sind, wenn ich mich so ausdrücken darf, für die Seele dasselbe, was die Bank für den Leib, das Werkzeug der Knechtschaft für den Geist. In diesem Fall aber sind sie eher geeignet, Verkrüppelungen herbeizuführen, als sie zu heilen.

Lohn und Strafe sind Reizmittel zu unnatürlicher, erzwungener Leistung, und es läßt sich bei ihrer Anwendung gewiß nicht von natürlicher Entwicklung des Kindes reden.

Der Jockey gibt seinem Pferd ein Stück Zucker, bevor er in den Sattel springt, der Kutscher gibt dem Pferd die Peitsche, um es nach seinem Willen am Zügel zu lenken, und doch ist keines dieser Pferde ein so stolzer Renner, als es die freien Pferde der Ebene sind.

Der Zucker und die Peitsche bedeuten gleicherweise ein Joch für das Tier — ein Mittel, um die unbändige Kraft des Tiers zu zähmen, sie sind nicht ein Reizmittel, um es in Bewegung zu bringen.

Und da, wo es sich um die Erziehung handelt, soll der Mensch den Menschen selbst unterjochen.

Man kann ja mit Recht sagen, der soziale Mensch sei der natürliche Mensch, der unter das Joch der Gesellschaft gebeugt worden ist. Werfen wir aber einen Blick über die ganze soziale Entwicklung her, so sehen wir, wie nach und nach das Joch gemildert worden ist, das heißt, Natur und Leben erkämpfen sich ihr Recht. Das Joch des Sklaven wird abgeschwächt in das des Knechts, und dieses in das des Arbeiters.

Alle Formen der Knechtschaft haben die Tendenz, sich abzuschwächen und zu verschwinden, sogar die sexuelle Sklaverei der Frau. Die Geschichte der Zivilisation ist eine Geschichte der Errungenschaften und der Befreiungen. Wir sollten uns darüber klar werden, auf welcher Stufe der Zivilisation wir angelangt sind, und ob das Joch der Belohnungen und Bestrafungen dem Fortschritt noch dienlich sei. Sind wir aber über diese Stufe der Entwicklung schon hinaus, so bedeutet die Anwendung solcher Erziehungsformen ein gewaltsames Zurück-

drängen der neuen Generationen auf frühere Stufen der Menschheit.

Eine ganz ähnliche Sache wie in der Schule haben wir in den großen Verwaltungskörpern der Regierung und bei ihren Angestellten. Diese arbeiten den ganzen Tag für einen großen und weitschichtigen Zweck, dessen Wert sie nicht unmittelbar fühlen. Sie haben nicht vor Augen, daß der Staat seine große Aufgabe durch ihre tägliche Arbeit erfüllt, und daß alle die Millionen, die das Volk ausmachen, auf diese Arbeit angewiesen sind. Für sie liegt der unmittelbare Vorteil in der Beförderung, wie für den Schüler in der Versetzung in eine höhere Klasse. Der Mensch, der das wahre und große Ziel seines Wirkens aus dem Auge verliert, gleicht dem bevormundeten Kinde und dem ausgenützten Sklaven. Seine Menschenwürde ist erniedrigt auf die Stufe der Maschine, die des Öles bedarf, wenn sie arbeiten soll, weil sie nicht einen lebendigen Antrieb in sich selbst hat. Alle jenen kindlichen Dinge, wie die Sehnsucht nach Orden und Medaillen, sind nichts als künstliche Reizmittel, die ihn wieder für eine Zeitlang auf dem rauhen und düstern Pfade, den er wandelt, weiter locken. Ganz in derselben Weise verwenden wir die Preise auch bei den Schülern. Und die Furcht, nicht befördert zu werden, hält den Beamten davor zurück, sein Geschäft im Stich zu lassen, und fesselt ihn an seine einförmige Arbeit, ganz so wie die Angst, nicht versetzt zu werden, den Schüler zu seinen Büchern treibt. Der Tadel der Vorgesetzten entspricht genau dem Schelten des Lehrers. Der Verweis, den der Beamte für eine mangelhafte Leistung entgegennehmen muß, ist gleichbedeutend dem schlechten Zeugnis, mit dem der dürftige Aufsatz des Schülers gebrandmarkt wird.

Wenn aber die Verwaltung nicht in der Weise gehandhabt wird, wie es dem Wohle des Volkes entsprechen würde und die Bestechlichkeit zu leicht um sich greift, so ist das die Folge davon, daß man beim Beamten den Sinn für die wahre Würde des Menschen unterdrückt und sein Ziel nur auf jene kleinen nächsten Dinge hingelenkt hat, die er als Belohnungen oder

Bestrafungen betrachtet. Das Land kann bestehen, weil die meisten Beamten so rechtschaffen sind, daß sie der Verderbnis, die von den Belohnungen und Strafen ausgeht, widerstehen und unwandelbar den Geboten der Tugend folgen, und so triumphiert in der sozialen Sphäre das Leben über alle Armut und alle Vernichtung und schreitet zu neuen Errungenschaften vor, und der Geist der Freiheit wirft alle Hindernisse nieder und dringt siegend vor. Und diese innere aber doch wuchtige Kraft des Lebens, eine dem Bewußtsein oft verborgene Macht ist es, aus der der Fortschritt der Welt hervorgeht.

Derjenige aber, der ein wahrhaft menschliches Werk vollbringt, der etwas Großes und Sieghaftes ausführt, wird zu seiner Pflicht niemals angefeuert durch jene minderwertigen Lockungen, die man „Preise" nennt, noch durch die Furcht vor jenen kleinen Übeln, die „Strafen" heißen. Wenn in einem Kriege ein großes Heer von lauter Riesen, die aber keinen anderen Antrieb fühlen als die Begierde, Beförderung, Rangerhöhung oder Medaillen zu erhalten oder nur die Furcht getötet zu werden, kämpfen würde gegen ein Häufchen Zwerge, die von Vaterlandsliebe beseelt wären, so müßte der Sieg diesen letztern zufallen. Wenn die wahre Tapferkeit in einem Heer erstorben ist, dann können Lohn und Strafe nichts anderes mehr erreichen als daß sie das Verderben beschleunigen, weil sie auch noch dem Geist der Bestechlichkeit Tür und Tor öffnen.

Jeder menschliche Sieg und aller menschliche Fortschritt gehen von der inneren Kraft aus.

So kann aus einem jungen Studenten ein großer Gelehrter werden, wenn sein innerer Beruf ihn auf diesen Weg führt; leitet ihn aber nur die Hoffnung auf eine Erbschaft, auf eine Heirat oder sonst ein materieller Vorteil, so wird er nie ein wahrer Meister und tüchtiger Gelehrter werden, und die Welt wird durch seine Wirksamkeit nicht um einen Schritt vorangebracht werden. Bedarf es bei einem jungen Menschen der Belohnungen und Strafen der Schule und der Aufmunterungen der Familie, um ihn durch die Mittel- und Hochschule zu brin-

gen, so ist es besser, daß er überhaupt nicht in einen höheren Beruf hineingelange. Jeder Mensch hat eine innere Neigung und einen besonderen Beruf, der, mag er auch bescheiden sein, sicher doch nützlich sein wird; aber das System der Preise kann vom richtigen Beruf abbringen und auf den falschen Weg der Eitelkeit hinleiten, und so wird eine menschliche Wirksamkeit entweder aus dem Geleise gebracht oder gar zerstört.

Es wird immer und immer wiederholt, daß die Welt fortschreite und daß man jedermann dazu antreiben solle, dem Fortschritt zu dienen. Aber der Fortschritt liegt in dem Neuen, das in die Welt kommt, und da die Menschen von dem Neuen gewöhnlich überrascht werden, so belohnen sie es nicht durch Preise, lassen aber nicht selten den Urheber ein Martyrium durchleben. Verhüte es der Himmel, daß je Dichtwerke aus der Sehnsucht hervorgehen, auf dem Kapitol gekrönt zu werden! Sowie dem Dichter derartige Ziele in den Sinn kommen, gleich ist die Muse verschwunden. Das Werk muß aus der Seele des Dichters aufsprießen, während er weder an sich selbst noch an den zu gewinnenden Preis denkt. Und wenn ihm der Lorbeer wirklich zuteil wird, dann wird ihm auch die Nichtigkeit einer solchen Belohnung fühlbar. Der wahre Lohn liegt darin, daß das Werk ihm Zeugnis ablegt von der sieghaften Kraft in seinem Innern.

Es gibt in der Tat auch einen äußeren Lohn für den Menschen: wenn z. B. der Redner sieht, wie die Gesichter seiner Hörer leuchten von dem, was er in ihren Herzen wachgerufen hat, dann empfindet er etwas so Großes, daß es nur verglichen werden kann mit dem Entzücken, das die Gewißheit, geliebt zu werden, verleiht. Auf Seelen zu wirken und sie zu gewinnen, das ist die Freude, die uns vorbehalten ist und die allein eine wahre Befriedigung gewährt.

Wir erleben zuweilen Augenblicke, in denen wir das Bewußtsein haben, daß wir uns unter die bedeutenden Menschen rechnen dürfen: es sind dies Sonnenblicke des Glücks, dem Menschen gegönnt, damit er seine Lebensbahn befriedigt weiter ziehe. Sei es, wenn unsere Liebe erwidert wird, wenn uns ein

Sohn geschenkt wird, wenn wir eine große Entdeckung gemacht oder ein schönes Werk vollendet haben: genug, es gibt Augenblicke, da es uns dünkt, als gebe es keinen Größeren über uns. Wenn nun in solchen Augenblicken ein Diener der Staatsgewalt oder sonst jemand in der Rolle eines Höheren käme und uns eine Medaille oder einen Preis überreichte, so würde er uns die wahre Befriedigung rauben, und ernüchtert würden wir ihm zurufen: „Wer bist du, daß du mich daran zu erinnern wagst, daß ich nicht der Erste der Menschen bin? Wer steht so hoch über mir, daß er mir einen Preis anbieten darf?“ Nur das Göttliche kann dem Menschen Preis und Belohnung sein.

Was nun die Strafen anbelangt, so ist zu beachten, daß die Seele des normalen Menschen sich zur Vollkommenheit entwickelt, indem sie sich ausdehnen kann, die Strafe aber, wie sie gewöhnlich verstanden wird, ist eine Form des Niederhaltens. Sie mag Erfolg bringen bei jenen niedern Menschen, die eine ausgesprochene Richtung auf das Verkehrte haben, dies aber sind sehr wenige, und der soziale Fortschritt ist unabhängig von ihnen. Das Strafgesetzbuch bedroht uns mit Strafe, wenn wir uns im Bereich der Gesetze etwas zuschulden kommen lassen. Wir sind aber nicht rechtschaffen, weil wir die Strafe fürchten; wenn wir nicht rauben und töten, so geschieht dies deshalb, weil wir friedfertig sind und weil der natürliche Zug unseres Lebens uns vorwärts leitet und immer weiter und bestimmter weg von aller Gefahr, in verbrecherische Taten zu verfallen.

Ohne uns in eine philosophische Untersuchung der Sache einzulassen, dürfen wir doch sagen, daß der Verbrecher, ehe er das Gesetz übertreten hat, insofern er sich des Bestehens der Strafbestimmungen bewußt ist, die Schwere des Gesetzes auf sich fühlte. Er hat der Strafe getrotzt und ist in das Verbrechen hineingelockt worden, indem er sich selbst damit tröstete, er werde die Strafe des Gesetzes schon zu umgehen wissen; aber in seiner Seele haben das Verbrechen und die Furcht vor Strafe mit einander gerungen. Ob das Strafgesetzbuch nun seinen Zweck, die Verhinderung der Verbrechen, erreichte oder nicht, es ist jedenfalls für eine sehr beschränkte Anzahl von Individuen da, nämlich

für die Verbrecher. Die überwiegende Mehrzahl der Staatsbürger sind rechtschaffene Leute ohne Rücksicht auf Strafandrohung.

Die wahre Strafe für den normalen Menschen liegt darin, daß er das Bewußtsein der inneren Kraft und Größe verliert, die seine innere Menschenwürde ausmachen; und diese Strafe ereilt oft die Menschen, während sie mit vollen Segeln dem zufliegen, was die Menschen Erfolg nennen. Und doch wird mancher der wahren Züchtigung, die ihn bedroht und trifft, kaum gewahr.

Auf diesem Gebiet sollte die Erziehung zeigen, was sie leisten kann. Gegenwärtig aber drücken wir die Kinder in den Schulen nieder durch jene den Geist und den Körper verkümmernden Mittel, als da sind: Schulbank, äußerliche Belohnungen und Strafen, mit dem Zweck, ihn zur Unbeweglichkeit und zur Stille zu erziehen und ihn, wissen wir es wohin? zu bringen. Nur zu oft ist dieses Verfahren ohne jeden klaren Zweck.

Es handelt sich schließlich darum, den Inhalt eines Lehrplans seinem Geist einzutrichtern, eines Lehrplans, der gewöhnlich im Ministerium ausgearbeitet und durch Gesetz vorgeschrieben ist.

Vor solcher Vernachlässigung des Lebens, das in unsern Kindern zur Entwicklung drängt, sollten wir beschämt den Kopf hängen lassen und die Schamröte des Gesichts mit den Händen verdecken!

Mit Recht sagt Sergi: „Eine dringende Notwendigkeit macht sich heutzutage geltend: die Erneuerung der Methoden der Erziehung und des Unterrichts, und wer für diese Sache kämpft, der kämpft für die Wiedergeburt des Menschengeschlechts.

Geschichte der Methoden

Wenn wir zu einem System der wissenschaftlichen Pädagogik gelangen wollen, so müssen wir Wege einschlagen, die von den bisher verfolgten völlig verschieden sind.

Mit der Neugestaltung der Vorbildung des Lehrers muß die Neugestaltung der Schule Hand in Hand gehen, denn wenn wir den Lehrer zum Beobachter heranbilden und zum Experimentieren anleiten, so muß er in der Schule etwas zu beobachten und Gelegenheit zum Experimentieren haben.

Eine grundlegende Forderung der wissenschaftlichen Pädagogik muß deswegen die Freiheit des Schülers sein, welche die Entfaltung der spontanen Äußerungen der Individualität des Kindes gestattet. Wenn aus dem Studium der „kindlichen Individualität" eine Pädagogik hervorgehen soll, so kann dies nur sein, wenn dieses Studium verstanden wird als die Beobachtung des freien Kindes.

Niemals dürfen wir eine Erneuerung der Pädagogik erwarten von der heutzutage gebräuchlichen methodischen Erforschung des Schülers und Anleitung der pädagogischen Anthropologie und der Experimentalpsychologie.

Jeder Zweig der Experimentalwissenschaften ist hervorgegangen aus der Anwendung einer ihm angepaßten Methode. Die Bakteriologie verdankt ihre wissenschaftlichen Ergebnisse der Methode der Isolierung und der Kultur der Mikroben; die kriminelle, medizinische und pädagogische Anthropologie verdanken ihre Ergebnisse der Anwendung der anthropometri-

schen Methoden auf Individuen von verschiedenen Kategorien, wie die Verbrecher, die Geisteskranken, die Kranken in den Kliniken, die Schüler. Die Experimentalpsychologie erfordert als Ausgangspunkt eine genaue Definition der Technik des Experiments.

Wir müssen also die Methode, das technische Verfahren bestimmen und von seiner Anwendung die Ergebnisse erwarten, die ganz und gar aus dem Experiment hervorgehen müssen. Nun ist es aber ein Hauptmerkmal der Experimentalwissenschaften, daß an das Experiment herangegangen wird ohne eine Voreingenommenheit irgendwelcher Art in Beziehung auf das Ergebnis des Experiments. Wollen wir z. B. Versuche anstellen über die Beziehungen, die bestehen zwischen der Entwicklung des Kopfes und den verschiedenen Graden von Intelligenz, so wäre als Bedingung zu fordern, daß derjenige, der die Messungen vornimmt, nicht weiß, welches die mehr und die weniger intelligenten der zu untersuchenden Kinder sind, es würde sonst die vorgefaßte Meinung, die intelligenteren Schüler müssen auch die besser entwickelten Köpfe haben, das Ergebnis der Untersuchung notwendigerweise beeinflussen.

Der Experimentierende muß sich, solange er an der Arbeit ist, von jederlei Voreingenommenheit freimachen — und auch seine eigene Bildung kann ihn voreingenommen machen.

Wollen wir also ernstlich an eine Experimentalpädagogik herangehen, so müssen wir uns von allen Überzeugungen freimachen, und wir müssen auf dem Weg der geeigneten Methode die Wahrheit suchen.

Wir dürfen also z. B. nicht ausgehen von irgendwelchen dogmatischen Anschauungen über die Psychologie des Kindes, sondern müssen eine Methode einhalten, die die Freiheit des Kindes gewährleistet, damit wir aus der Beobachtung seiner spontanen Äußerungen die richtige Psychologie des Kindes finden. Und vielleicht wird uns diese Methode große Überraschungen bringen! Die Psychologie des Kindes und die Pädagogik müssen ihren Inhalt gewinnen aus dem, was eine experimentelle Methode nach und nach zutage fördert.

Unsere Aufgabe heißt also: wie gewinnen wir die Methode, die für die Experimentalpädagogik die richtige ist?

Es kann nicht dieselbe sein wie für die andern Experimentalwissenschaften: allerdings wird die wissenschaftliche Pädagogik ergänzt durch die Hygiene, die Anthropologie und die Psychologie und übernimmt zum Teil auch das entsprechende methodische Verfahren; aber sie beschränkt sich auf das Studium des zu erziehenden Individuums, so daß sie parallel gehen muß mit dem allerdings wieder ganz anders gearteten Werk der Erziehung, das einen sehr beschränkten und untergeordneten Teil der Pädagogik bildet.

Meine gegenwärtige Untersuchung gilt nun eben der Methode der Experimentalpädagogik und hat zur Grundlage die Erfahrungen, die mir eine zweijährige Tätigkeit in den „Kinderheimen" (Case dei Bambini) in Rom geliefert hat[1]. Freilich kann ich bis jetzt nur ein Probestück dieser Methode vorlegen, nämlich jene, die ich auf Kinder von drei bis sechs Jahren angewendet habe; aber ich hoffe, daß mein Versuch bei den überraschenden Ergebnissen, die er gezeitigt hat, Lust dazu machen wird, das also angefangene Werk fortzusetzen.

Ist auch das Erziehungssystem, das sich in der Erfahrung ausgezeichnet bewährt hat, noch kein abgeschlossenes Ganzes, so bildet es doch eine organische Einheit, die hinreichen dürfte, um in den Kinderheimen oder den ersten Elementarklassen mit Erfolg angewendet zu werden.

Es ist nicht ganz zutreffend, wenn ich sage, daß die gegenwärtige Arbeit auf einer zweijährigen Erfahrung beruhe; denn meine genannten eigenen Versuche hätten nicht ausgereicht für all das, was in diesem Buche dargelegt werden soll.

Das in den Kinderheimen angewendete Erziehungssystem ging in der Tat aus älteren Ursprüngen hervor, und wenn unser Verfahren mit normalen Kindern nur eine kurze Erfahrung hinter sich hat, so gründete es sich auf vorausgegangene längere

[1] Nunmehr sehen wir auf die Erfahrungen dreier weiterer Jahre zurück, die uns einen tieferen Einblick in die Bedeutung gegeben haben, die der Beobachtung der spontanen Äußerungen des Kindes zukommt.

Erfahrungen mit abnormalen Kindern und war überdies die Frucht einer langen Arbeit menschlichen Forschens.

Vor ungefähr zwölf Jahre hatte ich als Assistenzärztin an der psychiatrischen Klinik der Universität Rom Gelegenheit, die Irrenhäuser zu besuchen, um die Kranken zu studieren und für die Kliniken auszusuchen, und dabei interessierte ich mich für die im Irrenhaus selbst untergebrachten schwachsinnigen Kinder. Zu jener Zeit war die thyreoide Organotherapie in vollem Schwung, und neben den Unklarheiten und Übertreibungen, welche diese Behandlung zeitigte, lenkte sie doch das Interesse der Ärzte mehr als in früherer Zeit auf die geisteskranken Kinder. Ich hatte damals regelmäßigen ärztlichen Dienst versehen in den Kliniken für innere und für Kinderkrankheiten und meine Aufmerksamkeit in besonderer Weise auf das Studium der Kinderkrankheiten gelenkt.

Durch das Studium der Schwachsinnigen kam ich dann dazu, die besondere Methode kennen zu lernen, die Séguin für die Erziehung jener Unglücklichen angegeben hat und mich mit dem Gedanken vertraut zu machen, der damals auch unter den praktischen Ärzten Schule machte, für verschiedene Krankheiten, wie Taubheit, Lähmung, Schwachsinn, Rhachitis, eine pädagogische Behandlung anzuwenden. Die Tatsache, daß die Medizin für die Therapie die Pädagogik zu Hilfe rufen müsse, war der praktische Niederschlag der besonderen Ansichten jener Zeit, und in diesem Sinn kann dann die Heilung durch gymnastische Übungen in Schwung.

Meine Ansicht wich jedoch insofern von der meiner Kollegen ab, als ich dafür hielt, daß die geistige Minderwertigkeit hauptsächlich ein pädagogisches, nicht so sehr ein medizinisches Problem darbiete. Auf den medizinischen Kongressen wurde sehr viel verhandelt über die medizinisch-pädagogische Methode zur Behandlung und Erziehung der Schwachsinnigen, ich aber trug meine abweichende Ansicht in einem Vortrag über „moralische Erziehung" auf dem pädagogischen Kongreß zu Turin, im Jahre 1898, vor. Ich glaube, ich schüttelte eine reife Frucht vom Baum, denn der von mir vertretene Gedanke fand rasch

und lebhaft Aufnahme unter Medizinern und Lehrern, indem er eine Frage von brennendem Interesse für die Schule in Angriff nahm.

Es wurde mir nun von dem bekannten Unterrichtsminister Guido Baccelli der Auftrag erteilt, den Lehrern Roms eine Reihe von Vorträgen zu halten über die Erziehung der Schwachsinnigen, und diese Einrichtung wurde bald zur „Staatlichen Orthophrenischen Schule", die ich über zwei Jahre lang leitete.

Dieser Schule hatten wir eine Klasse von Externen angegliedert, die einen verlängerten Stundenplan hatte und in die wir Kinder aufnahmen, die für unfähig beurteilt worden waren, in den Elementarschulen mitzukommen; in der Folge wurde dann unter Beihilfe einer Gesellschaft ein Pädagogisches Institut gegründet, in welchem neben den Externen alle schwachsinnigen Kinder aus der Heilanstalt in Rom untergebracht wurden.

Zwei Jahre lang setzte ich die Aufgabe fort, unter Beihilfe von Kollegen die Lehrer von Rom auf die besonderen Methoden der Beobachtung und Erziehung geistig minderwertiger Kinder vorzubereiten. Von größerer Bedeutung war jedoch, daß ich mich, nach einem Aufenthalt in London und Paris zum Studium der praktischen Erziehung Schwachsinniger, daran machte, persönlich solche Kinder zu unterrichten und die Tätigkeit der Erzieherinnen in unserem Institut zu leiten.

In ausgedehnterem Maße als eine Elementarlehrerin und ohne mich ablösen zu lassen, war ich anwesend und unterrichtete die Kleinen ununterbrochen von acht Uhr morgens bis sieben Uhr abends. Diese beiden praktischen Jahre haben mich zuerst und hauptsächlich auf dem Gebiet der Pädagogik heimisch gemacht.

Von da an, als ich mich in den Jahren 1898—1900 dem Unterricht der Schwachsinnigen widmete, glaubte ich zu erkennen, daß die angewandten Methoden nichts an sich haben, was sich nur auf den Unterricht so beschaffener Kinder bezöge, sondern Grundsätze enthalten, die mir zweckmäßiger erschienen als

die gebräuchlichen, so daß sie es ermöglichten, auch einer minderwertigen Begabung ein geistiges Wachstum und eine Entwicklung zu gewährleisten. Diese Erkenntnis wurde der Gedanke, der mich beherrschte, auch als ich schon die Schule der Schwachsinnigen verlassen hatte, und allmählich gewann ich die Überzeugung, daß ähnliche Methoden, wenn sie auf normale Kinder angewendet würden, bei diesen zu einer außerordentlichen, überraschenden Entwicklung ihrer Persönlichkeit führen müßten.

Damals nun warf ich mich auf ein ernstes und gründliches Studium der sogen. Rettungspädagogik, und im Zusammenhang damit wollte ich dann das Studium der normalen Pädagogik und der Grundsätze, auf denen sie beruht, betreiben, ließ mich daher als Student der Philosophie an der Universität immatrikulieren. Eine große Zuversicht ermunterte mich: obgleich ich nicht wußte, ob sich die Wahrheit meiner Idee je durch Erfahrung nachprüfen lasse, gab ich doch jeden andern Beruf auf, um sie zu ergründen und bereitete mich also auf eine sozusagen noch unbekannte Sache vor. Die Methoden zur Erziehung Schwachsinniger wurden begründet zur Zeit der französischen Revolution durch einen Arzt, dessen medizinische Werke der Geschichte der Medizin angehören, da er der Begründer jenes Zweiges ist, der sich heutzutage unter dem Namen Otiatrie (Krankheiten des Ohrs) spezialisiert hat.

Er war der erste, der in dem von Pareire in Paris gegründeten Institut für Taubstumme eine methodische Heranbildung des Gehörsinns versucht und es erreicht hat, Schwerhörige zu heilen, und als er in der Folgezeit acht Jahre lang ein unter dem Namen des Wilden von Aveyron bekanntes schwachsinniges Kind in Behandlung gehabt hatte, dehnte er jene Methoden, die ihm in Beziehung auf das Gehör so ausgezeichnete Ergebnisse geliefert hatten, auf alle Sinne aus. Itard, ein Schüler Pinels, war der erste Erzieher, der die Beobachtung des Zöglings anwendete, ähnlich derjenigen, die man in den Krankenhäusern auf die Kranken, besonders die Nervenkranken, anwendet.

Die pädagogischen Arbeiten Itards sind überaus interessant in ihrer eingehenden Beschreibung der pädagogischen Versuche und Erfahrungen, und wer sie heute liest, wird sie mit mir für die ersten Versuche einer Experimentalpsychologie halten.

Aber das Verdienst, ein wirkliches System für die Erziehung Schwachsinniger aufgestellt zu haben, gebührt Eduard Séguin, der zuerst Lehrer, später Arzt war. Er ging von den Erfahrungen Itards aus und wandte sie, unter Anpassung und Vervollständigung der Methode in einer zehnjährigen Erfahrung auf Kinder an, die aus der Heilanstalt genommen und in einer kleinen Schule in der Rue Pigalle in Paris untergebracht wurden. Diese Methode wurde zum erstenmal beschrieben in einem Bande von mehr als sechshundert Seiten, der zu Paris im Jahre 1846 erschien und den Titel trug „Traitement Moral, Hygiène et Education des Idiots".

Später wanderte Séguin nach den Vereinigten Staaten von Amerika aus, wo mehrere Anstalten für Schwachsinnige gegründet wurden, und wo er nach weiteren zwanzig Jahren der Erfahrung die zweite Ausgabe seiner Methode unter dem ganz andern Titel „Idiocy and its Treatment by the Physiological Method" erscheinen ließ. Dieser Band wurde in New York 1866 veröffentlicht; in ihm gibt Séguin eine sehr genaue Darstellung einer Erziehungsmethode, die er „physiologische Methode" nennt. Er nahm im Titel nicht mehr Bezug auf eine Methode „zur Erziehung Schwachsinniger", als ob sie sich nur nach diesem Zweck richte, sondern sprach von Idiotismus, der nach der physiologischen Methode zu behandeln sei. Wenn wir bedenken, daß die Pädagogik sich stets auf der Grundlage der Psychologie aufbaute, und daß Wundt eine physiologische Psychologie definierte, so muß uns das Zusammentreffen dieser Ideen auffallen und uns in der physiologischen Methode einen gewissen Zusammenhang mit der physiologischen Psychologie vermuten lassen.

Als ich Assistentin an der psychiatrischen Klinik gewesen war, hatte ich Séguins Buch mit großem Interesse gelesen. Aber das englische Buch, das zwanzig Jahre später in New York

Schulzucht und Freiheit
(Pariſer Kinderheim, geleitet von Mlle Pujol-Ségalas)

Uebungen aus dem praktischen Leben (Kinderheim in Rom)

herausgekommen war, fand sich, obwohl in den Büchern Bournvilles über besondere Erziehungsmethoden zitiert, in keiner Bibliothek vor. Zu meiner großen Verwunderung fand ich auch in Paris nicht eine Spur von dem Buch, das seinen Weg nicht nach Europa gefunden hatte. Gleichwohl hoffte ich ein Exemplar in London zu finden, mußte mich aber überzeugen, daß auch hier das Buch weder auf öffentlichen noch in privaten Bibliotheken vorhanden war. Vergebens forschte ich ihm nach, indem ich von Haus zu Haus bei fast allen englischen Ärzten herumging, bei denen ich ein besonderes Interesse für schwachsinnige Kinder voraussetzen konnte, oder die besondere Schulanstalten zu überwachen hatten. Die Tatsache, daß dieses Buch in England nicht bekannt war, obwohl seinerzeit in englischer Sprache veröffentlicht, brachte mich auf den Gedanken, Séguins Methode sei nie recht verstanden worden. Und wirklich, obwohl Séguin in allen sich auf die Erziehung Schwachsinniger bezüglichen Publikationen fortwährend zitiert wurde, waren doch die beschriebenen Anwendungen ganz verschieden von den Anwendungen des Systems Séguin. Fast überall sind die auf die Schwachsinnigen angewandten Methoden mehr oder weniger dieselben wie die für normale Kinder. Besonders machte eine Freundin von mir, die nach Deutschland gegangen war, um meine Forschungen zu unterstützen, die Beobachtung, daß, obgleich in den pädagogischen Sammlungen der Schulen für Schwachsinnige hin und wieder besonderes Unterrichtsmaterial vorhanden war, dieses selten auch angewendet wurde; die deutschen Erzieher haben den Grundsatz, daß es sich empfehle, für den Unterricht zurückgebliebener Kinder dieselben Methoden anzuwenden wie für normale; doch sind diese Methoden in Deutschland viel objektiver als bei uns.

In Bicêtre, wo ich einige Zeit mich aufhielt, sah ich, daß viel mehr das didaktische Material Séguins Anwendung fand als seine Methode, obgleich der französische Text in den Händen der Erzieher war. Der Unterricht war hier ganz mechanisch, jeder Lehrer hielt die Anweisungen auf den Buchstaben ein.

Überall aber, wohin ich kam, in Paris sowohl als in London, fand ich einen lebhaften Wunsch nach neuen Anregungen und neuen Erfahrungen, da nur zu oft Séguins Behauptung, daß mit seiner Methode die Erziehung der Schwachsinnigen tatsächlich möglich sei, sich praktisch als Täuschung erwiesen hatte.

Hierauf setzte ich meine Versuche mit der Erziehung Schwachsinniger in Rom fort und erteilte hier zwei Jahre lang Unterricht an solche Kinder. Ich folgte Séguins Buch und zog auch viel Nutzen aus den beachtenswerten Versuchen Itards. Nach Anleitung des Erziehungswerkes dieser beiden Männer ließ ich eine große Mannigfaltigkeit didaktischen Materials anfertigen. Dieses Material, das ich in keiner Anstalt je vollständig vorgefunden hatte, wurde in der Hand der Lehrer, die es richtig zu gebrauchen wußten, ein sehr beachtenswertes und wirksames Mittel; freilich, wo es nicht gehörig gehandhabt wird, kann es die Aufmerksamkeit der Schwachsinnigen nicht anregen. Ich kam zum Verständnis der Entmutigung jener Lehrer, die es mit solchen Kindern zu tun haben und sah wohl ein, warum sie die Methode aufgegeben hatten. Das Vorurteil, der Lehrer müsse sich auf die Stufe des Zöglings versetzt denken, nahm diesen Leuten allen Schwung für ihren Beruf. Sie gingen von der Tatsache aus, daß sie minderwertige Persönlichkeiten zu erziehen haben, und dieses wurde zur Ursache ihres Mißerfolgs. In gleicher Weise lassen sich manche beim Unterricht der Kleinen von dem Gedanken leiten, sie hätten es mit Säuglingen zu tun und suchen sich dann zum Kinde herabzulassen, indem sie mit albernen Spielen und Geschichtchen es gewinnen wollen.

All das lasse man und suche lieber einen Weg, an den *Menschen* heranzukommen, der, noch unentwickelt, in der Seele eines jeden Kindes vorhanden ist!

Mein inneres Gefühl sagte mir das, und ich erkannte, nicht das didaktische Material an und für sich, sondern meine lebendige Stimme, die sich an die Kinder wende, müsse diese *erwecken*; ich ermunterte sie deshalb, das Unterrichtsmaterial

zur Hand zu nehmen und sich selbst zu erziehen. Bei meinem Unternehmen leitete mich ein tiefes Gefühl der Achtung im Anblick ihres Unglücks und jene Liebe, welche die bedauernswerten Kinder in allen zu erwecken wissen, die mit ihnen zu tun haben. Auch Séguin drückt sich über diese Sache in gleicher Weise aus. Beim Lesen seiner geduldigen Versuche wurde es mir klar, daß die ersten didaktischen Mittel, die er anwandte, geistiger Art waren. So spricht der Verfasser am Schluß seines französisch geschriebenen Werkes in einer Zusammenfassung es ziemlich mutlos aus, daß, wenn die Lehrer nicht für ihre Aufgabe vorbereitet seien, er alles für vergebens oder zwecklos ansehen müsse, was er nun glaube geleistet zu haben. Seine Ansichten über die Vorbereitung der Lehrer der Schwachsinnigen sind ziemlich eigenartig und sehen aus wie Ratschläge an einen, der darauf ausgehen will, den Verführer zu spielen. Er verlangt, sie sollen von angenehmem Äußern sein, eine wohltönende Stimme haben und ihr gesamtes Äußere sorgfältig pflegen, kurz auf alle Weise sich anziehend zu machen suchen. Die Gebärden und den wechselnden Tonfall der Stimme sollen sie mit derselben Sorgfalt ausbilden, mit welcher die großen dramatischen Künstler sich für die Bühne vorbereiten, denn ihre Aufgabe ist es, schwache und müde Seelen aufzumuntern und sie fähig zu machen, an der Schönheit und Kraft des Lebens teilzunehmen.

Diese Überzeugung, daß wir auf den Geist einwirken müssen, war gleichsam der geheime Schlüssel, der mir die lange Reihe der von Eduard Séguin so bewunderungswürdig dargelegten didaktischen Versuche aufschloß — Versuche, die tatsächlich für die Erziehung der Schwachsinnigen überaus bedeutungsvoll geworden sind. Mir selbst ergaben sich aus ihrer Anwendung die überraschendsten Ergebnisse, doch muß ich gestehen, daß, während meine Bemühungen an dem geistigen Fortschritt meiner Zöglinge deutlich zutage traten, sich meiner eine besondere Art von Erschöpfung bemächtigte. Es war, als gebe ich Lebenskraft aus meinem Innern an sie ab. All das, was wir Aufmunterung, Trost, Liebe, Achtung nennen, fließt aus der

Kraft der Seele, und je freigebiger wir davon spenden, desto mehr erfrischen und kräftigen wir das Leben um uns her.

Ohne solche Inspiration kann jeder noch so vorzügliche äußere Anreiz wirkungslos vorübergehen. So rief auch der blinde Saul im Angesicht der herrlichen Sonne aus: „Dies? — es ist ja dichter Nebel!" Mit solcher Vorbereitung konnte ich an neue Versuche auf eigene Faust herangehen. Hier ist nicht der Ort, über diese Versuche zu berichten, und es sei nur bemerkt, daß ich zu dieser Zeit mich an eine neue Methode für den Unterricht im Lesen und Schreiben machte, welcher Teil der Bildung des Kindes in den Werken von Itard und Séguin sehr unvollkommen behandelt war.

Es gelang mir, eine Anzahl der Schwachsinnigen aus den Anstalten orthographisch und kalligraphisch schreiben zu lehren, und zwar mit so gutem Erfolg, daß ich sie an einer öffentlichen Schule mit den normalen Kindern an der Prüfung teilnehmen lassen konnte. Sie bestanden diese Prüfung gut.

Diese Ergebnisse erschienen denen, die sie sehen konnten, beinahe wunderbar. Mir jedoch war es klar, daß die Anstaltskinder nur deshalb neben den normalen hatten bestehen können, weil ihre Bildung auf einem andern Weg angestrebt worden war. Ihre psychische Entwicklung war gefördert, die der normalen Kinder dagegen nur gedämpft und niedergehalten worden. Es kam mir der Gedanke, daß, würde die besondere Art von Erziehung, die bei den schwachsinnigen Kindern so auffallende Erfolge gezeitigt hatte, eines Tages auch auf die normalen angewendet, dann das „Wunder", von dem meine Freunde redeten, nicht länger sich als solches halten und die Kluft zwischen dem verkümmerten Intellekt des Schwachsinnigen und dem normalen Gehirn nicht mehr überbrückt werden könnte. Während nun alles die Fortschritte meiner Idioten bewunderte, forschte ich nach den Gründen, welche die bedauernswerten Kinder unserer öffentlichen Schulen auf einer so tiefen Stufe zurückhielten, daß meine unglücklichen Schüler ihnen in der geistigen Bildung die Stange halten konnten!

Eines Tages bat mich eine Lehrerin der Anstalt für Schwach-

sinnige, ich möchte eine Stelle aus den Prophezeiungen des Hesekiel nachlesen, die großen Eindruck auf sie gemacht habe, da sie in ihr einen Hinweis auf die Erziehung der Schwachsinnigen zu sehen glaube.

„Es kam über mich die Hand Jehovahs, und er führte mich hinaus im Geist Jehovahs und ließ mich nieder in der Mitte des Tales, und dieses war voller Gebeine.

Und er führte mich an ihnen vorüber rings umher und siehe, es waren sehr viele auf der Fläche des Tales und siehe, sie waren sehr verdorrt. Und er sprach zu mir: Menschensohn, werden diese Gebeine lebendig werden?

Und ich sprach: Herr, Jehovah, du weißt es.

Da sprach er zu mir: Weissage über diese Gebeine und sprich zu ihnen: Ihr verdorrten Gebeine, höret Jehovahs Wort!

So spricht der Herr Jevohah zu diesen Gebeinen: Siehe, ich bringe Odem in euch, daß ihr lebet.

Und ich schaffe über euch Sehnen und lasse Fleisch über euch wachsen und überziehe euch mit Haut und schaffe Odem in euch, daß ihre lebet und erkennet, daß ich Jehovah bin.

Und ich weissagte, wie mir befohlen war, und es wurde laut bei meinem Weissagen und siehe, ein Geräusch erhob sich und die Gebeine rückten zusammen, Gebein zu Gebein.

Und ich schaute und siehe, Sehnen waren auf ihnen und Fleisch wuchs und Haut zog sich oben darüber, aber Odem war keiner in ihnen.

Und er sprach zu mir: Weissage zum Winde, weissage, du Menschenkind, und sprich zum Wind: So spricht der Herr Jehovah: Wind, komm herzu aus den vier Winden, und blase die Getöteten an, daß sie wieder lebendig werden!

Und ich weissagte, wie er mir befohlen hatte. Da kam Odem in sie, und sie wurden wieder lebendig, und richteten sich auf ihre Füße. Und ihrer war ein sehr groß Heer.

Und er sprach zu mir: Du Menschenkind, diese Beine sind das ganze Haus Israel. Siehe, jetzt sprechen sie: Unsere Beine sind verdorret, und unsere Hoffnung ist verloren, und es ist aus mit uns."

Die Worte „Siehe, ich bringe Odem in euch, daß ihr lebet" lassen sich nach meiner Meinung beziehen auf die unmittelbare, individuelle erzieherische Einwirkung des Lehrers, der aufmuntert, weckt, hilft und so das Kind bildungsfähig macht. Und weiter die Worte „Und ich schaffe über euch Sehnen und lasse Fleisch über euch wachsen" erinnern an den Fundamentalsatz, der Séguins ganze Methode enthält „das Kind gleichsam an der Hand zu leiten von der Erziehung des Muskelsystems zu der des Nervensystems und der Sinne". Auf diese Weise lehrte Séguin die Idioten gehen, das Gleichgewicht bewahren bei schwierigen Bewegungen des Körpers wie Treppensteigen, Hüpfen usw., schließlich, indem er die Erziehung der Muskelempfindungen mit dem Tastsinn begann, den Temperaturunterschied fühlen und schätzen, woran sich die Erziehung der übrigen einzelnen Sinne schloß. Nun aber waren sie erst auf einer niedern Stufe ausgebildet. „Weissage zum Winde", sagt die Prophezeiung, „und der Odem kam in sie, und sie wurden wieder lebendig und richteten sich auf ihre Füße." Und in der Tat, Séguin führte die Kinder vom vegetativen zum intellektuellen Leben, „von der Erziehung der Sinne zu allgemeinen Begriffen, von allgemeinen Begriffen zum abstrakten Denken, vom abstrakten Denken zum sittlichen Leben". Ist aber dieses bewunderungswürdige Werk vollendet, und ist der Idiot unter peinlichster Beobachtung der physiologischen Erkenntnisse und auf dem Wege stufenmäßigen Fortschreitens zu einem Mann geworden, so bleibt er doch seinen Mitmenschen noch unterlegen, und es wird ihm niemals gelingen, seiner gesellschaftlichen Umgebung ebenbürtig zu werden. „Unsere Hoffnung ist verloren, und es ist aus mit uns."

Hierin liegt ein weiterer Grund, warum die mühsame Methode Séguins so oft wieder aufgegeben wurde: der erreichte Erfolg entsprach nicht den ungeheuren Schwierigkeiten der Arbeit.

Dies war das allgemeine Gefühl, und dazu sagten sich manche: es bleibt zunächst noch sehr viel zu tun für die normalen Kinder!

Nachdem Tätigkeit und Erfahrung meinen Glauben an Séguins Methode gerechtfertigt hatten, zog ich mich von der Erziehungsarbeit an den Schwachsinnigen zurück, um an ein noch gründlicheres Studium der Werke Itards und Séguins zu gehen. Ich empfand das Bedürfnis, mich in die Sache zu versenken. So tat ich etwas, was ich zuvor nie getan und wozu vielleicht wenige Forscher geneigt sein dürften — ich übersetzte die Schriften dieser Männer ins Italienische und schrieb alles mit eigener Hand nieder, von Anfang zu Ende, machte mir also meine Bücher, wie die alten Benediktiner vor der Erfindung der Buchdruckerkunst zu tun pflegten. Ich schrieb mit eigener Hand, damit ich Zeit hätte, den Sinn eines jeden Wortes abzuwägen und auch wirklich den *Sinn* des Verfassers herauszulesen. Ich hatte eben die 600 Seiten von Séguins französisch geschriebenem Buch niedergeschrieben, als ich aus New York ein Exemplar des 1866 veröffentlichten englischen Buches erhielt. Dieser alte Band hatte sich unter den aus der Bibliothek eines New Yorker Arztes ausgeschiedenen Büchern vorgefunden und war der Person, der ich das Buch verdanke, gern überlassen worden. Dieser Band gab zwar an pädagogischen Versuchen nicht viel Neues, enthielt aber die philosophische Darlegung der im ersten Band beschriebenen Versuche. Der Mann, der dreißig Jahre lang Forschungen an abnormalen Kindern angestellt hatte, sprach den Gedanken aus, daß die physiologische Methode, die von einem individuellen Studium des Schülers als der Grundlage ausgeht und ihre Erziehungsmethoden auf Grund der Ergebnisse physiologischer und psychologischer Untersuchungen aufbaut, auch auf die normalen Kinder Anwendung finden müsse. Es war seine Überzeugung, daß dieser Schritt zu einer vollständigen Umwandlung der menschlichen Erziehung führen müsse. Die Stimme Séguins erschien wie die Stimme des Predigers in der Wüste, und ich war ganz erfüllt von der Größe und Bedeutung eines Werkes, das imstande wäre, die Schule und die Erziehung umzugestalten.

Um diese Zeit wurde ich an der Universität als Studentin der Philosophie immatrikuliert und besuchte die Vorlesungen über

Experimentalpsychologie, die erst ganz neulich an den Universitäten in Turin, Rom und Neapel eingerichtet worden waren. Gleichzeitig stellte ich in Elementarschulen Forschungen in pädagogischer Anthropologie an und machte mich bekannt mit den Methoden und Einrichtungen für die Erziehung normaler Kinder. Diese Arbeit veranlaßte mich zu freien Vorlesungen über pädagogische Anthropologie an der Universität zu Rom.

Es war schon lange mein Wunsch gewesen, mit der Methode für Schwachsinnige in einer ersten Elementarschule normaler Kinder einen Versuch zu machen, an ihre Anwendung in den Kinderheimen hatte ich freilich nie gedacht.

Es war ein Zufall, der meinem Geiste diese neue Aussicht eröffnete.

Es war gegen Ende des Jahres 1906, ich war eben aus Mailand zurückgekommen, wo ich bei der Internationalen Ausstellung Mitglied eines Komitees für die Zuerkennung von Preisen auf dem Gebiet der wissenschaftlichen Pädagogik und der Experimentalpsychologie gewesen war, als ich von dem Ingenieur Edoardo Talamo, dem Generaldirektor der „Römischen Gesellschaft für zweckmäßiges Bauwesen" aufgefordert wurde, die Einrichtung von Kinderschulen in seinen Mustermietshäusern in die Hand zu nehmen.

Herr Talamo hatte den glücklichen Gedanken, alle Kleinen der Mieter eines solchen Hauses im Alter von drei bis sieben Jahren zu sammeln und sie in einem zum Hause gehörigen Saal unter Aufsicht einer ebenfalls im Hause wohnenden Lehrerin spielen und arbeiten zu lassen.

Es bestand die Absicht, jedes Haus sollte seine eigene Lehrerin bekommen, und da die Gesellschaft in Rom bereits über 400 Häuser besaß, schien das geplante Werk ungeahnte Möglichkeiten der Entwicklung zu bieten. Die erste Schule sollte eröffnet werden im Januar 1907 in einem großen Mietshaus im San Lorenzo-Viertel, das gegen 1000 Personen beherbergt. In demselben Viertel besaß die Gesellschaft bereits achtundfünfzig Gebäude, und Herr Talamo gab sich der Hoff-

nung hin, daß sobald als möglich sechzehn solcher „Schulen im Hause" eröffnet werden könnten.

Diese neue Art von Schulen wurde von Frau Olga Lodi, einer gegenseitigen Freundin von Herrn Talamo und mir, mit der glücklichen Bezeichnung „Casa dei Bambini", Kinderheim, belegt. Unter diesem Namen wurde die erste unserer Schulen am 6. Januar 1907, in Nummer 58 der Via dei Marsi eröffnet. Sie wurde der Leitung einer Lehrerin unter meiner Verantwortung anvertraut. Von allem Anfang an erkannte ich die ungeheure soziale und pädagogische Tragweite einer solchen Einrichtung, und während damals meine Vorstellungen von dem Triumph der Zukunft übertrieben erscheinen mochten, geben heute schon viele zu, daß das, was ich damals voraussah, Wahrheit geworden ist.

Am 7. April desselben Jahres, 1907, wurde das zweite Kinderheim im San Lorenzo-Viertel eröffnet, und am 18. Oktober 1908 wurde ein weiteres eingeweiht von der Humanitären Gesellschaft zu Mailand; das Arbeiterheim derselben Gesellschaft unternahm die Herstellung des nötigen Unterrichtsmaterials.

Am folgenden 4. November tat sich ein viertes Kinderheim auf in Rom, diesmal nicht im Arbeiterviertel, sondern in einem neuen, von Familien der mittleren Klassen bewohnten Haus in der Via Famagosta, in dem als „Prati di Castello" bekannten Teil der Stadt; und im Januar 1909 begann man in der italienischen Schweiz die Waisenhäuser und die Kinderschulen nach Fröbelschem System umzuwandeln in „Kinderheime" und unsere Methoden und Lehrmittel einzuführen[1].

Das Kinderheim hat eine zweifache Bedeutung, eine soziale, die begründet liegt in der Eigentümlichkeit, daß es eine Schule im Haus ist und eine rein pädagogische, die es sich verschafft hat durch seine besondern Methoden in der Erziehung der Kleinen, Methoden, die ich selbst erprobt habe.

[1] Es bestehen nunmehr Kinderheime in verschiedenen Teilen Italiens, einige als Einrichtungen der Gemeinden. Auch in Frankreich, England, in den Vereinigten Staaten und in Indien sind Kinderheime ins Leben getreten.

Es wäre der Mühe wert, die Bedeutung des Kinderheims für die geistige Hebung der untern Volksklassen des weitern auseinander zu setzen. Es hat in der Tat manches soziale und pädagogische Problem in einer Weise gelöst, die vorher utopisch erschienen war, und es hat mitgewirkt zur Umgestaltung des Hauses, wodurch es sich berührt mit der wichtigsten Seite der sozialen Frage, derjenigen nämlich, die das intime und häusliche Leben des Volkes behandelt. Um von dem allem einen Begriff zu geben, brauche ich nur die Rede herzusetzen, die ich bei Gelegenheit der Einweihung des zweiten Kinderheims in Rom gehalten habe und die Regeln und Vorschriften mitzuteilen, die ich im Einverständnis mit Herrn Talamo und seinen Hinweisen entsprechend aufgestellt habe. Es sei ausdrücklich bemerkt, daß der Klub, von dem ich rede, und, wenn auch noch nicht die Hausklinik, so doch ein ärztlicher und chirurgischer Fürsorge- und Pflegedienst — wohlverstanden, alles unentgeltliche Einrichtungen — bereits eingerichtet sind im Zusammenhang mit dem Kinderheim der Casa Moderna ai Prati di Castello (eingeweiht am 4. November 1908) und ebenfalls durch Herrn Talamo, welcher sich bereits auch mit dem Gedanken der Errichtung einer gemeinsamen Küche trägt.

Ansprache, gehalten bei Gelegenheit der Eröffnung des „Kinderheims" in Rom

Denken wir uns, wir wären in dieser Stunde in einem der prächtigen Konferenzsäle, die den führenden intellektuellen Kreisen der Stadt zur Verfügung stehen und ein Vortragskünstler hätte uns eine Szene aus dem „Nachtasyl" Gorkis zum Genuß gebracht, er hätte ferner aus Carduccis „Tod der reichen und schönen Frau" vorgetragen und den tiefsten menschlichen Schmerz zur Empfindung gebracht, einen Schmerz, der nicht sich anknüpft an die Auflösung des Lebens einer schönen Frau, sondern erweckt wird durch Betrachtung des Lebens der Armen in ihren dumpfen Höhlen — und in dem Augenblick, da unser Innerstes am tiefsten erschüttert ist, rufe uns eine Stimme zu: „Geht hin und beseht euch die Stätten des Elends und der dunkelsten Armut. Denn inmitten des Greuels und der Leiden sind Oasen des Glücks, der Sauberkeit, des Friedens entstanden. Die Armen sollen ein ideales Heim erhalten, das ihnen zu eigen gehören soll. In jenen Vierteln, wo Armut und Laster herrschten, vollzieht sich ein Werk moralischer Erlösung. Die Seele des Volkes wird entfesselt von dem Panzer des Lasters, von den Schrecken der Unwissenheit. Auch die Kleinen werden ihr eigenes Heim bekommen. Das neue Geschlecht will eine neue Zeit heraufführen, eine Zeit, da das Elend nicht länger mehr bejammert, sondern zerstört werden soll. Es wird die Zeit heraufführen, da die dunkeln Höhlen des Lasters und des Elends Dinge der Vergangenheit ge-

worden sind und keine Spur davon mehr unter den Lebenden gefunden wird." Was für einen Wechsel der Empfindung würde dies in uns hervorbringen! und wie würden wir hierhereilen an diese Stätte, wie die Weisen, vom Traum und vom Stern geführt, nach Bethlehem eilten.

Diese Worte sollen Ihnen einen Begriff geben von der großen Bedeutung, der wahren Schönheit dieses bescheidenen Saales, der gleichsam als ein Winkelchen des Hauses erscheint, das eine liebende Mutterhand den Kindern des Wohnviertels zum Glück bereitgestellt und eingerichtet hat. Es ist dies das zweite Kinderheim, das in dem dürftigen Viertel von San Lorenzo entstanden ist.

Das Viertel von San Lorenzo ist bekannt genug, denn jede Zeitung der Hauptstadt bringt fast täglich Berichte beklagenswerter Ereignisse aus diesem Stadtteil. Doch gibt es viele, die mit der Geschichte dieses Teils der Stadt nicht vertraut sind. Es war nie die Absicht, hier Wohnviertel für das Volk zu schaffen. Und in der Tat, San Lorenzo, ist nicht das Viertel des Volks, es ist das Viertel der Armen. Es ist das Viertel, wo der schlecht bezahlte, oft arbeitslose Arbeiter wohnt, eine sehr häufige Menschengattung in einer Stadt, die keine Fabrikindustrie hat. Es ist ferner der Unterschlupf jener, die unter Polizeiaufsicht stehen, nachdem ihre Gefängnisstrafe abgebüßt ist. Diese alle wohnen, vermischt, durcheinandergeworfen, in diesem Stadtteil.

Dieser Bezirk entstand in der Zeit von 1884 bis 1888, als das große Baufieber herrschte. Bei dem, was damals erstellt wurde, kamen weder soziale noch hygienische Grundsätze in Erwägung. Der einzige Gesichtspunkt war, Quadratmeter um Quadratmeter zu überbauen. Je mehr Raum überbaut wurde, desto größer der Gewinn der interessierten Banken und Gesellschaften. Und all das ohne jede Rücksicht auf die verhängnisvolle Zukunft, die hier vorbereitet wurde. Es war ganz natürlich, daß sich niemand um die Dauerhaftigkeit des zu errichtenden Gebäudes kümmerte, da es ja in keinem Falle Eigentum des Bauherrn bleiben sollte.

Als der Sturm ausbrach in Gestalt des unvermeidlichen Baukrachs von 1888 bis 1890, blieben diese unglücklichen Häuser lange Zeit ohne Mieter. Dann machte sich nach und nach der Mangel an Wohnungen fühlbar, und diese großen Häuser fingen an sich zu füllen. Jene Spekulanten, die das Unglück gehabt hatten, Besitzer dieser Gebäude zu bleiben, konnten und wollten nicht neues Kapital zu dem bereits verlorenen hinzugeben, und so wurden die Häuser, die von vornherein ohne jede Rücksicht auf hygienische Beschaffenheit erstellt und durch die Benützung als vorübergehende Unterkunft noch weit schlechter geworden waren, von der ärmsten Klasse der hauptstädtischen Bevölkerung besetzt. — Die Wohnungen, die nicht für die arbeitende Klasse eingerichtet worden waren, bestanden aus fünf, sechs, ja sieben Zimmern, waren also viel zu groß. Sie wurden nun zu einem Preise vermietet, der zwar im Verhältnis zur Größe der Wohnung außerordentlich niedrig, gleichwohl für eine Familie von ganz armen Leuten zu hoch war. Dies führte zu dem Unwesen der Aftermieten. Der Mieter, der eine Sechszimmerwohnung zu 40 Lire monatlich gemietet hat, gibt Zimmer ab zu 8—10 Lire monatlich an solche, die das bezahlen können, und eine Zimmerecke, einen Gang an einen ärmeren Mieter, so daß er sich über die Kosten der eigenen Miete hinaus ein Einkommen von 80 Lire oder mehr im Monat verschafft. Dies bedeutet für ihn zu einem wesentlichen Teil die Lösung des ganzen Problems seiner Existenz, jedenfalls erhöht er sein übriges Einkommen durch Wucher. Der Obermieter macht mit der Not seiner Untermieter Geschäfte, indem er kleine Beträge hinleiht zu einem Zins, der gewöhnlich 1 Lire beträgt für 10 Lire auf eine Woche geliehenes Geld, also einer jährlichen Verzinsung von 500% entspricht. So wird der Mißstand der Aftermiete zur grausamsten Form des Wuchers, die nur die Armen an andern Armen auszuüben verstehen. Man nehme hierzu die Übel des zusammengedrängten Lebens, Mangel an ordnungsgemäßer Trennung, Unsittlichkeit, Verbrechen. In kurzen Zwischenräumen bescheren uns die Zeitungen Ausschnitte aus diesen „Interieur“: eine große Fa-

milie mit heranwachsenden Burschen und Mädchen schläft in einem Zimmer zusammen, während eine Ecke desselben von einer Fremden besetzt ist, einem Frauenzimmer, das nächtliche Besuche empfängt. Die Burschen und Mädchen sehen das, schlimme Leidenschaften werden entfacht, sie führen zu den Verbrechen und dem Blutvergießen, das dann der Öffentlichkeit ein Momentbild enthüllt aus dem fortdauernden Elend und Verbrechen im Dunkel der Armut und Not.

Wer zum erstenmal eine dieser Wohnungen betritt, wird von Erstaunen und Entsetzen erfüllt, wie immer er sich die Szene vorher gedacht haben mag. Man erblickt nicht, wie man sichs wohl vorgestellt hat, ein Bild des Elends nach Art jener, die uns etwa auf der Bühne zuweilen vorgeführt werden — man ist zunächst nur in Dunkelheit gehüllt. In eine alles bedeckende Dunkelheit, so daß man auch am hellen Mittag nichts Einzelnes im Zimmer unterscheiden kann. Hat sich das Auge an die Finsternis gewöhnt, so entdeckt es die Umrisse eines Bettes, auf dem eine zusammengekauerte Gestalt liegt — ein Krankes, Leidendes. Sind wir mit dem Auftrag gekommen, Geld zu bringen von irgendeiner Gesellschaft für Nächstenhilfe, so muß eine Kerze angezündet werden, damit das Geld gezählt und die Quittung unterschrieben werden kann. — Wenn wir von sozialen Aufgaben reden, wie oft sprechen wir da nicht ohne jeden Anhaltspunkt und lassen uns die Einzelheiten nur von unserer Phantasie vormalen, anstatt einem sachverständigen Urteil nachzustreben, indem wir die Tatsachen und Verhältnisse persönlich kennen lernen. Wir reden allen Ernstes über die Fragen der Hausaufgaben der Schulkinder, während doch für viele von ihnen das Haus nichts anderes bedeutet als eine Strohpritsche, die im Winkel irgend eines dunklen Schuppens eingerichtet ist. Wir wollen zirkulierende Büchereien einrichten, damit die Armen zu Hause auch etwas lesen. Wir lassen diesen Leuten Bücher zukommen, die ihre häusliche Lektüre bilden, Bücher, durch deren Einfluß sie auf eine höhere Stufe gehoben werden sollen. Durch bedruckte Blätter hoffen wir diese armen

Menschen in Sachen der Hygiene, der Moral, der Kultur zu erziehen, und indem wir die Sache so angreifen, zeigen wir, wie wenig uns bekannt ist von ihren schreiendsten Nöten. Denn viele von ihnen haben kein Licht, bei dem sie lesen könnten! Hier liegt vor dem, der auf soziale Eroberungen ausgeht, ein tieferes Problem als das der geistigen Hebung der untersten Volksklassen ein wahres Lebensproblem.

Wenn von den Kindern die Rede ist, die an diesen Orten geboren werden, müssen sogar die gebräuchlichen Redewendungen geändert werden; denn sie „erblicken nicht zum erstenmal das Tageslicht", sie werden in eine Welt der Finsternis hineingeboren. Sie wachsen auf in dem vergifteten Schatten, der um die zusammengedrängte Menschheit lagert. Diese Kinder können nicht anders sein als schmutzig am ganzen Leib, denn die Wasserversorgung in einer Wohnung, die ursprünglich für drei oder vier Personen gedacht war, jetzt aber für zwanzig bis dreißig dienen soll, reicht kaum mehr für das Bedürfnis des Trinkens aus.

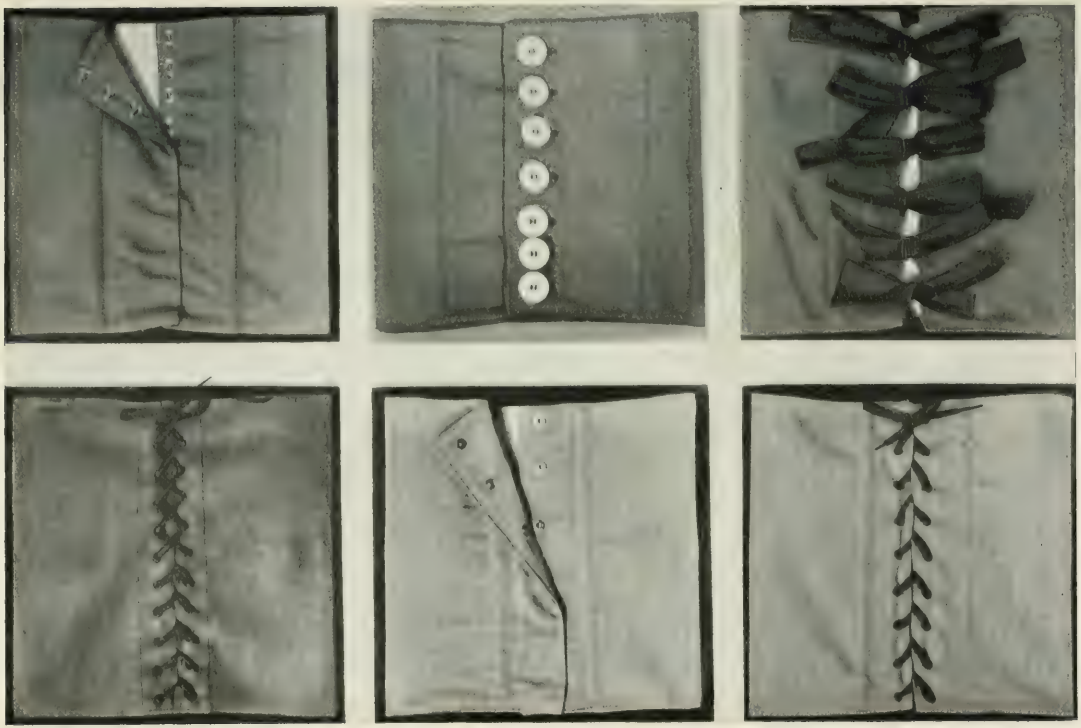
Wir Italiener haben das Wort „Casa" fast zu derselben hohen Bedeutung erhoben, die das englische Wort „home" hat, nämlich der des umfriedeten Tempels häuslicher Innigkeit, wo die edelsten Gefühle erblühen in den friedesuchenden Seelen und wie duftende Blumen die Gemächer zieren, eines Orts, der nur für die ist, die wir lieben. Wie weit entfernt sich von diesem Begriff jenes Haus, das kein Heim bietet, sondern nur gespenstische Wände, innerhalb deren die vertrautesten Vorgänge des Lebens gleichsam an den Pranger gestellt werden. Da kann es keine Zurückgezogenheit, keine Bescheidenheit, keine gute Sitte geben, da gibt es ja oft nicht einmal Licht, Luft und Wasser! Es ist ein bitterer Hohn, hiermit unsere Vorstellung von einem Heim in Verbindung zu bringen, das die Grundlage sein soll für die Erziehung der Massen und zusammen mit der Familie die einzig feste Grundlage für den Bau der menschlichen Gesellschaft abgebe. Mit solchen Voraussetzungen wären wir nicht praktische Reformer sondern phantasierende Dichter.

Verhältnisse wie ich sie beschrieben habe, machen es für diese Leute anständiger und hygienischer, ihre Zuflucht auf der Straße zu suchen und ihre Kinder dort leben zu lassen. Doch wie oft sind diese Straßen der Schauplatz des Blutvergießens, des Streits und so widriger Vorgänge, daß man es fast nicht glauben möchte. Die Zeitungen berichten von Frauen, die von betrunkenen Männern verfolgt und getötet werden! Von Mädchen, die, Schlimmeres fürchtend als den Tod, von verworfenen Menschen mit Steinen verfolgt werden. Und dann sehen wir wieder Dinge, über die man schweigen muß — ein elendes Weib, das von den Betrunkenen, die sich an ihr vergangen haben, in den Rinnstein geworfen wird. Wenn es dann Tag geworden ist, sammeln die Kinder aus der Nachbarschaft sich an um sie, schreien und lachen beim Anblick dieses Jammers von Weib, stoßen ihren zerschundenen und schmutzigen Körper im Kot der Gosse umher!

Solche Vorkommnisse äußerster Roheit sind möglich hier an den Toren einer Weltstadt, der Mutter der Zivilisation und der Königin der schönen Künste, weil eine neue Tatsache aufgetreten ist, die früheren Zeiten unbekannt war, nämlich die Isolierung der Massen der Armen.

Im Mittelalter wurden die Aussätzigen isoliert, die Christen sonderten die Juden von sich ab in das Ghetto; nie aber wurde die Armut als eine solche Gefahr und Schmach angesehen, daß sie zur Seite geschafft werden mußte. Die Wohnungen der Armen waren unter denen der Reichen verstreut, und der Gegensatz zwischen beiden spielte eine Rolle in der Literatur bis auf unsere Zeit. So haben die Lehrer, als ich in die Schule ging, nicht selten zum Zweck moralischer Erziehung die Schilderung von der menschenfreundlichen Prinzessin gebraucht, die in die arme Hütte neben ihrem Palast Hilfe sendet, oder von den guten Kindern des reichen Hauses, die der armen Frau in der Dachkammer des Nachbarhauses Speise bringen. Heutzutage wäre all das so unwahr und künstlich wie eine Elfengeschichte. Die Armen haben keine Gelegenheit mehr, von ihren glücklicheren Nachbarn Höflichkeit und gute Lebensart

Uebungen aus dem praktiſchen Leben
(Kinderheim in San Francisco in Kalifornien)



Schürzen, Knöpfen, Einhaken und Nesteln

zu lernen, sie können auch nicht mehr auf deren Hilfe zählen in Tagen der höchsten Not. Wir haben sie fern von uns zusammen eingehürdet, wo sie nun, der Verzweiflung überlassen, sich gegenseitig ein Beispiel der Roheit und des Lasters geben. Jeder, in dem das soziale Gewissen wach ist, muß erkennen, daß wir auf diese Weise Ansteckungsherde geschaffen haben, die mit tödlicher Gefahr die Städte bedrohen, die, um nach einem ästhetischen und aristokratischen Ideal alles schön und glänzend zu gestalten, das Häßliche und Kranke in die Außenringe verwiesen haben.

Als ich zum erstenmal durch die Straßen wandelte, war es mir, als wäre ich in eine Stadt gekommen, über die großes Unglück hereingebrochen war. Es schien mir, als ob der Schatten irgendeines greulichen Unheils noch auf diesen unglücklichen Menschen laste, die bleichen Gesichts in den stillen Straßen an mir vorübergingen, mit einem Ausdruck, der fast Entsetzen genannt werden kann. Die Stille selbst schien anzudeuten, daß hier das Leben der menschlichen Gemeinschaft gestört, abgerissen sei. Kein Wagen, nicht einmal die muntere Stimme des überall gegenwärtigen Straßenverkäufers, auch kein Ton eines Orgelmannes, der sich einige Pfennige zu erspielen hofft, nicht einmal diese für die Armenquartiere so kennzeichnenden Erscheinungen zeigen sich hier, um das lastende unheimliche Stillschweigen zu ermuntern.

Besieht man sich diese Straßen mit ihren tiefen Löchern, den zerborstenen und zerfallenen Haustürtreppen, so hat es den Anschein, als wäre das Unglück etwa durch eine große Überschwemmung verursacht worden, welche den Boden selbst wegschwemmte; läßt man aber dann den Blick an den Häusern hingehen, die jeden Schmucks entkleidet, mit zersprungenen und ausgebröckelten Wänden dastehen, so denkt man an ein Erdbeben, das dieses Viertel heimgesucht hat.

Sieht man genauer nach, so ergibt sich, daß in dieser ganzen eng besiedelten Gegend nicht ein einziger Laden zu finden ist. Die Leute sind so arm, daß sich nicht einmal einer jener bekannten Bazare hat niederlassen können, wo man die notwen-

digsten Dinge so billig haben kann, daß sie jedem erschwinglich sind. Nur die übeln Weinkneipen lassen aus den offenstehenden Türen widerlichen Dunst auf den Vorübergehenden ausströmen. Wenn wir dies alles betrachten, wird es uns klar, daß nicht ein Unglücksfall mit furchtbarer Wucht diese armen Menschen getroffen hat, sondern daß die Armut sie niederdrückt, die Armut mit ihrem unzertrennlichen Gefährten, dem Laster.

Diese unglücklichen und gefährlichen Zustände, auf die unsere Aufmerksamkeit hin und wieder durch eine Zeitungsnachricht von irgendwelchem Verbrechen der Gewalttätigkeit oder Unsittlichkeit gelenkt wird, rühren die Herzen und wecken die Gewissen jener, die zu dem Zweck gekommen sind, ein Werk der Barmherzigkeit an diesen Leuten zu tun. Man kann fast sagen, daß jede Form des Elends zu einer neuen Art der Hilfe anregt und daß alles schon versucht worden ist, sowohl das Bestreben, in die Häuser hygienische Grundsätze einzubürgern, als auch die Einrichtung von Krippen, Kinderheimen und Hauskliniken.

Was ist aber Barmherzigkeit? Nicht viel mehr als Sorge; sie ist das Mitleid, das sich in Tat umsetzt. Die Wohltaten dieser Art von Nächstenliebe können nicht bedeutend sein, und da es ihr an einem beständigen Zufluß von Mitteln und an Organisation fehlt, so beschränkt sie sich auf eine kleine Anzahl von Personen. Auf der andern Seite fordert die große und ausgedehnte Gefahr des Übels ein breit angelegtes, umfassendes Werk zur Rettung der ganzen bedrohten menschlichen Gemeinschaft. Nur eine solche Organisation, die, indem sie zum Wohl der andern arbeitet, aus sich selbst in dem Maße wächst und gedeiht, als sie das Gedeihen befördert, kann in diesem Viertel mit Erfolg Platz greifen und dauernd gute Erfolge erzielen.

Um diese bittere Notwendigkeit zu erfüllen, ist das große und menschenfreundliche Werk der „Römischen Gesellschaft für zweckmäßiges Bauwesen" unternommen worden. Die fortschrittliche und wahrhaft moderne Art, auf welche dieses Werk geleitet wird, ist dem Generaldirektor der Gesellschaft, Herrn

Edoardo Talamo zu verdanken. Seine so eigenartigen, umfassenden und sehr praktischen Pläne haben nicht ihresgleichen weder in Italien noch anderswo. Die Gesellschaft wurde vor drei Jahren gegründet und hat den Zweck, Bauquartiere zu erwerben, sie zweckmäßig einzurichten und so zu verwalten, wie ein guter Hausvater es tun würde.

Das erste Eigentum, das erworben wurde, umfaßt einen ansehnlichen Teil des Stadtviertels von San Lorenzo, wo die Gesellschaft nunmehr achtundfünfzig Häuser mit einer Fläche von ungefähr 30 000 Quadratmeter und insgesamt 1600 kleinen Wohnungen, das Erdgeschoß nicht gerechnet, besitzt. Auf diese Weise erfahren Tausende den wohltätigen Einfluß der fürsorglichen Reformen der Gesellschaft, Reformen, die wahrhaft großartig genannt werden dürfen.

Bei Ausführung ihres Programms überzeugte sich die Gesellschaft, wie ein guter Hauswirt, der sie sein will, davon, daß ein solcher Wirrwar von alten und schlechten Häusern kein wirklicher und einträglicher Besitz genannt werden könne, da sie in ihrem hygienischen und baulichen Zustand tagtäglich an Wert verloren hätten.

Sie ging also daran, diese alten Häuser nach vollständig modernen Grundsätzen umzugestalten, wobei der Rücksicht auf Hygiene und Moral die gleiche Rücksicht geschenkt wurde, wie der rein technischen Seite. Die baulichen Veränderungen verschafften dem Eigentum einen wirklichen und dauernden Wert, während die hygienische und moralische Umwandlung, indem sie die Lage der Mieter verbesserte, die Rente aus diesen Wohnungen zu einem zuverlässigeren Einkommen machte. Die Gesellschaft entschloß sich nun zu einem Programm, das die Erreichung des Ideals stufenweise anstrebte. Man mußte langsam vorgehen, da man nicht ein Mietsviertel auf einmal leeren kann zu einer Zeit, wo es an Wohnungen mangelt, und die humanitären Grundsätze, die das ganze Unternehmen leiten, verbieten ein rascheres Ausführen dieses Werks der Erneuerung. So hat die Gesellschaft bis auf heute erst vier große Häuser im San Lorenzo-Viertel umgebaut und zwar nach folgendem Plan:

A: Es sollen in jedem Haus alle Teile des Gebäudes niedergelegt werden, die nicht dem Zweck dienten, ein Heim zu bilden, sondern lediglich aus dem geschäftlichen Gesichtspunkt hervorgingen, eine größere Rente zu erzielen. Mit andern Worten, es wurden nunmehr alle jene Teile des Gebäudes entfernt, die den inneren Hof anfüllten und dunkle, schlecht zu lüftende Zimmer enthielten, wodurch der übrige Teil des Gebäudes um so mehr Luft und Licht erhielt. Geräumige, luftige Höhe ersetzen nunmehr die unzulänglichen Licht und Luftschächte und machen die übrig gebliebenen Wohnungen um so wertvoller und begehrenswerter.

B: Es sollte die Zahl der Treppen vermehrt und der für die Zimmer verfügbare Raum praktischer eingeteilt werden. Die großen Wohnungen von sechs und sieben Zimmern werden in kleine mit einem, zwei oder drei Zimmern und einer Küche umgewandelt.

Die Wichtigkeit dieser Umwandlung erhellt sowohl aus der Betrachtung des ökonomischen Vorteils des Besitzers als der moralischen und materiellen Wohlfahrt der Mieter. Die Vermehrung der Zahl der Treppen schafft jene Abnützung der Wände und Treppen ab, die da unvermeidlich ist, wo so viele Personen auf- und abgehen müssen. Die Insassen lernen eher das Gebäude zu schonen und nehmen reinliche, ordentliche Gewohnheiten an. Indem so die Bewohner eines Hauses weniger mit einander zu tun haben, besonders spät abends, wird ein großer Fortschritt in Beziehung auf gesunde sittliche Verhältnisse erreicht.

Die Einteilung des Hauses in kleine Wohnungen hat zu dieser sittlichen Umwandlung auch sehr viel beigetragen. Jede Familie ist so für sich, es kann ein H e i m entstehen, während das Übel der Aftermiete mit all ihren schlimmen Folgen der Überfüllung und der Unsittlichkeit auf die entschiedenste Weise bekämpft wird. Einerseits erleichtert diese Einrichtung die Last des einzelnen Mieters, andererseits erhöht sie das Einkommen des Besitzers, der nun jenen Gewinn erhält, der unberechtigterweise durch die Aftermiete verdient wurde. Wenn

der Besitzer, der vorher eine Wohnung von sechs Zimmern zu 40 Lire monatlich vermietet hatte, aus dieser Wohnung nun drei kleine, sonnige, luftige von je einem Zimmer und einer Küche macht, so muß er offenbar sein Einkommen daraus vergrößern.

Die sittliche Bedeutung der Reform, wie sie sich nunmehr darstellt, ist unschätzbar groß, denn sie hat jene übeln Einflüsse und bösen Gelegenheiten beseitigt, die aus Überfüllung und Mangel an gehöriger Trennung hervorgehen und hat unter diesen Leuten zum erstenmal das edle Gefühl lebendig gemacht, in ihrem Heim und in der Vertrautheit der Familie frei sein zu dürfen.

Aber die Absichten der Gesellschaft gehen noch weiter. Das Haus, das sie ihren Mietern anbietet, ist nicht nur sonnig und luftig, sondern vollkommen geordnet und unversehrt, fast funkelnd und gleichsam duftend von Reinlichkeit und Frische. Diese guten Dinge schließen jedoch eine Verantwortung in sich, die der Mieter übernehmen muß, wenn er den Vorteil davon haben will. Er muß eine gewisse Beisteuer an Fürsorge und gutem Willen entrichten. Der Mieter, der ein sauberes Haus erhält, muß es so erhalten, muß auf die Wände achtgeben, von dem großen gemeinsamen Eingang bis ins Innere der eigenen kleinen Wohnung. Derjenige, der sein Haus in gutem Zustand erhält, erfreut sich der einem solchen Mieter schuldigen Anerkennung und Achtung. So wirken alle Insassen in einem veredelten Wettstreit zu praktischer Gesundheitsfürsorge zusammen, was sie tun können, da es sich nur darum handelt, einen vollkommenen Zustand zu schonen und zu erhalten.

Hier haben wir tatsächlich etwas Neues vor uns. Nur unsere großen nationalen Gebäude erfreuten sich bisher besonderer Mittel zu ihrer intakten Erhaltung. In diesen, für die unteren Volksklassen bestimmten Häusern, ist die Erhaltung etwa hundert Arbeitern anvertraut, das heißt allen Insassen des Gebäudes. Die Pflege ist so gut wie vollkommen. Die Leute erhalten das Haus in tadellosem Zustand, lassen keinen Flecken aufkommen. Das Gebäude, in dem wir uns heute be-

finden, ist zwei Jahre lang unter keiner anderen Aufsicht gestanden als der der Mieter, und die Erhaltung ist ganz ihnen überlassen worden. Und doch können wenige unserer eigenen Häuser es an Frische und Reinlichkeit mit dieser Wohnung der Armen aufnehmen.

Der Versuch ist gemacht worden, und das Ergebnis ist bemerkenswert. Die Leute erwerben sich zusammen mit der Freude am Heim das Gefühl für Reinlichkeit. Ja, sie gelangen zu dem Wunsch, ihr Heim auch zu verschönern. Die Gesellschaft unterstützt dies, indem sie für die Höfe und die Vorräume Bäume und Topfpflanzen liefert. Aus diesem ehrlichen Wettbewerb, der soviel Gutes fördert, erwächst eine Art neuen Stolzes für dieses Viertel; es ist der Stolz, den die ganze Mieterschaft an den Tag legt, das am besten gepflegte Gebäude zu haben und auf eine höhere, gebildetere Lebensstufe emporgestiegen zu sein. Sie wohnen nicht nur schlechtweg in einem Haus, nein, sie verstehen es, gut zu wohnen und das Haus, in dem sie wohnen, zu achten.

Dieser erste Anstoß hat weitere Reformen herbeigeführt. Das saubere Heim hat persönliche Sauberkeit zur Folge. Schmutzige Möbel passen nicht in ein reinliches Haus, und wer immer in einem reinlichen Haus lebt, kann auch an sich selbst keinen Schmutz mehr dulden.

Eine der bedeutendsten gesundheitlichen Reformen der Gesellschaft ist die Einrichtung von Bädern. Jedes umgebaute Mietshaus hat einen für ein Badezimmer reservierten Raum, der mit Wannen und Brausen versehen und mit warmem und kaltem Wasser bedient werden kann. Alle Insassen können in regelmäßiger Reihenfolge die Bäder benützen, wie auch in verschiedenen Häusern die Mieter abwechselnd an dem Wasserbehälter im Hof ihre Kleider waschen können. Solch bequeme Einrichtungen laden die Leute förmlich ein, reinlich zu leben. Die warmen und kalten Bäder innerhalb des Hauses stellen gegenüber den öffentlichen Bädern einen wesentlichen Fortschritt dar.

Auf solche Weise verschaffen wir diesen Leuten Gesundheit

und Behagen zugleich und öffnen der Sonne und dem sozialen Fortschritt jene dunklen Gelasse, die einst die Höhlen der Verworfenheit und des Elends waren.

Aber in dem Bestreben, die Häuser halb unentgeltlich instand zu halten, fand die Gesellschaft eine Schwierigkeit vor in Beziehung auf die noch nicht schulpflichtigen Kinder, die oft den ganzen Tag über allein gelassen werden müssen, während die Eltern ihrer Beschäftigung nachgehen. Diese Kleinen, die noch kein Verständnis hatten für die erzieherischen Beweggründe, aus denen heraus ihre Eltern das Haus schonten, wurden zu unverständigen kleinen Vandalen, die Wände und Treppen beschädigten.

Und hier greift nun eine weitere Reform Platz, deren Lasten als mittelbar von den Mietern übernommen betrachtet werden dürfen, wie dies der Fall war mit der Sorge für das Gebäude. Diese Reform kann angesehen werden als die glänzendste Umgestaltungen einer Steuer, die dem Fortschritt und der Zivilisation bis jetzt gelungen ist. Das Kinderheim wird nämlich von den Eltern dadurch verdient, daß sie die Erhaltung des Gebäudes übernehmen. Die Kosten des Heims werden bestritten aus der Summe, welche die Gesellschaft andernfalls für Ausbesserungen hätte ansetzen müssen. So werden auf unübertrefflich schöne und taktvolle Weise geistige Wohltaten vermittelt.

Im Kinderheim, das ausschließlich den Kindern im vorschulpflichtigen Alter gehört, können die Mütter, die Arbeiterinnen sind, ihre Kinder wohlbehütet zurücklassen und mit einem Gefühl großer Erleichterung und Befreiung an die Arbeit gehen. Aber auch diese Wohltat wird, wie die der Fürsorge für das Haus, nicht ohne eine Beisteuer an Sorgfalt und gutem Willen hingegeben. Die an den Wänden angeschlagenen Vorschriften besagen hierüber:

„Die Mütter sind verpflichtet, ihre Kinder sauber ins Kinderheim zu schicken und die Leiterin in ihrem Erziehungswerk zu unterstützen."

Also zweierlei Verpflichtung: körperliche und moralische Fürsorge für das eigene Kind. Wenn sich aus den Reden des Kin-

des ergibt, daß das Elternhaus durch seine Haltung das Erziehungswerk der Schule untergräbt, so wird das Kind den Eltern zurückgeschickt, um ihnen so zu Gemüt zu führen, daß sie aus den gebotenen Gelegenheiten auch Nutzen ziehen sollen. Jene, die sich einem ungeordneten Leben, dem Streit und der Roheit überlassen, sollen die Last der Kleinen und ihres Bedürfnisses nach Fürsorge auf sich fühlen. Sie sollen sich bewußt werden, daß sie diese kleinen Wesen, das Liebste, was die Familie hat, wieder in das Dunkel der Vernachlässigung zurückgestoßen haben. Mit andern Worten, die Eltern müssen lernen, die Wohltat, daß sie innerhalb des Hauses eine Schule für ihre Kleinen haben, zu *verdienen*.

„Guter Wille", die Geneigtheit, das was die Gesellschaft verlangt, zu erfüllen, genügt, denn die Leiterin ist gern bereit zu zeigen, wie das geschehen kann. Die Vorschriften besagen, die Mutter müsse wenigstens einmal wöchentlich mit der Lehrerin Rücksprache nehmen, über ihr Kind Aufschluß geben und jeden nützlichen Rat entgegennehmen, den die Lehrerin zu geben imstande ist. Die so gegebene Anleitung wird sich ohne Zweifel sehr wohltätig erweisen, für die Gesundheit und Erziehung des Kindes, da jedem Kinderheim außer einer Lehrerin auch ein Arzt beigegeben ist.

Die Leiterin steht den Müttern jederzeit zur Verfügung, und ihr Leben, als das einer gebildeten, wohlerzogenen Person, ist ein beständiges Beispiel für die Einwohner des Hauses, denn sie ist verpflichtet im Hause zu wohnen, und so ist sie eine Wohnungsgenossin aller Eltern ihrer Schüler. Dies ist eine Tatsache von sehr großer Bedeutung. Unter diesen nahezu wilden Leuten, in Häusern, wohin bei Nacht niemand unbewaffnet zu gehen wagte, lehrt nicht nur, sondern *lebt das gleiche Leben* wie die Bewohner eine gebildete Frau, eine Lehrerin von Beruf, die ihre Zeit und ihr Leben dem Dienste ihrer Umgebung widmet. Eine wahre Missionarin, eine Königin der Sitte unter diesem Volk, kann sie, wenn es ihr nicht an Takt und Herz fehlt, eine bisher unbekannte Ernte des Guten aus ihrem sozialen Werke einbringen.

Dieses Haus ist in der Tat neu; man könnte es für einen unmöglich zu verwirklichenden Traum halten, aber es hat ja schon die Probe bestanden. Gewiß sind schon früher von edelmütigen Leuten Versuche gemacht worden, unter den Armen zu leben, um sie zu heben. Aber ein solches Beginnen läßt sich nicht durchführen, handelt es sich nicht um ein hygienisches Haus, das für Leute von höheren Lebensansprüchen überhaupt bewohnbar ist. Auch kann der vorgesetzte Zweck nicht erreicht werden, es sei denn daß ein gemeinsames Ziel oder Interesse alle Mieter zu gemeinsamem Streben nach etwas Besserem vereinigt.

Diese Mietshäuser sind also neu in Ansehung der pädagogischen Einrichtung der Kinderheime. Es handelt sich nicht nur um Orte, wo die Kleinen bewacht werden, nicht um ein Asyl, sondern um eine wirkliche Schule zu ihrer Erziehung, und ihre Methoden sind eingegeben von den Grundsätzen der wissenschaftlichen Pädagogik. Die körperliche Entwicklung der Kinder wird genau verfolgt, und jedes Kind wird vom anthropologischen Standpunkt aus erforscht. Sprachübungen, eine systematische Erziehung der Sinne und Übungen, welche die Kinder unmittelbar für die Tätigkeiten des praktischen Lebens tauglich machen, bilden die Grundlage des Erziehungswerkes. Der Unterricht ist ausgesprochen sachlich und bietet einen ungewöhnlichen Reichtum an didaktischem Material. Ich kann nicht alles einzeln aufführen. Es sei nur bemerkt, daß bereits in Verbindung mit der Schule ein Badezimmer besteht, wo den Kindern kalte und warme Bäder verabreicht werden und wo sie auch lernen können, ein Teilbad zu nehmen. Wo nur immer möglich, hat die Gesellschaft ein Grundstück bereitgestellt, wo die Kinder zu erzieherischen Zwecken Pflanzen bauen. Es liegt mir vor allem daran, den von den Kinderheimen erreichten pädagogischen Fortschritt klarzustellen. Jene, die mit den Hauptproblemen der Schule vertraut sind, wissen, daß einem wichtigen Grundsatz heutzutage große Beachtung geschenkt wird, einem Grundsatz, der sehr ideal und fast nicht voll zu verwirklichen ist — nämlich dem einheitlichen Zusammenwirken

von Schule und Elternhaus auf die Ziele der Erziehung hin. Aber die Familie ist eben immer außer Reichweite für die Schule und wird gewöhnlich als ihren Bestrebungen entgegenwirkend angesehen. Sie ist etwas, dem die Schule nicht recht beizukommen weiß. Das Haus ist nicht nur dem pädagogischen, sehr häufig auch dem sozialen Fortschritt verschlossen. Bei uns nun sehen wir zum erstenmal die Möglichkeit vor uns, das lang besprochene pädagogische Ideal zu verwirklichen. Wir haben die Schule ins Haus verlegt, und dies ist noch nicht alles. Wir haben sie ins Haus verlegt als das Eigentum der Gemeinschaft, und auch das ganze, der Erfüllung des Berufes gewidmete Leben der Erzieherin vollzieht sich unter den Augen der Hausbewohner.

Dieser Gedanke, daß die Schule gemeinsames Eigentum ist, ist neu, prächtig und von hohem erzieherischem Wert.

Die Eltern wissen, daß das Kinderheim ihr Eigentum ist und von einem Teil der von ihnen bezahlten Miete unterhalten wird. Die Mütter können zu jeder Zeit des Tages kommen und das Leben in der Schule beobachten, bewundern oder sich Gedanken darüber machen. Es ist in jeder Hinsicht ein fortwährender Anreiz zum Nachdenken und eine Quelle offenbaren Segens für ihre Kinder. Man darf sagen, die Eltern legen eine tiefe Verehrung für die Lehrerin und die Schule an den Tag. Wie viele zartgefühlte und gedankentiefe Aufmerksamkeiten erweisen nicht die guten Mütter der Lehrerin ihrer Kleinen! Nicht selten lassen sie Zuckerwaren oder Blumen auf dem Gesims des Schulzimmers zurück als einen stummen Tribut, den sie voll Ehrfurcht, fast mit religiöser Andacht entrichten. Und wenn nach drei Jahren einer solchen Vorbereitungszeit die Eltern ihre Kinder in die öffentlichen Schulen schicken, sind sie selbst ausgezeichnet dazu angeleitet, am Werk der Erziehung mitzuarbeiten und haben sich eine Überzeugung erworben, die sogar in den höheren Klassen selten angetroffen wird, nämlich, daß sie durch ihr eigenes Verhalten und Verdienst den Besitz eines wohlerzogenen Kindes sich erringen müssen.

Ein weiterer Fortschritt, den die Kinderheime mit sich gebracht

haben, bezieht sich auf die wissenschaftliche Pädagogik. Dieser Zweig der Pädagogik, der bisher auf das anthropologische Studium des zu erziehenden Kindes sich gründete, ist nur an einige der bestimmten Fragen herangegangen, die auf eine Umwandlung der Erziehung abzielen. Denn der Mensch ist nicht nur ein biologisches, sondern auch ein soziales Wesen, und die soziale Umwelt des einzelnen im Verlauf der Erziehung ist das Heim. Die wissenschaftliche Pädagogik wird sich vergeblich bemühen, die neue Generation zu bessern, wenn es ihr nicht gelingt, auch die Umwelt zu beeinflussen, in der die neue Generation heranwächst! Daher glaube ich, wenn wir das Haus dem Lichte neuer Erkenntnisse und dem Fortschritt der Zivilisation öffnen, lösen wir das Problem, wie es möglich sei, die Umwelt der neuen Generation direkt umzugestalten und machen so Raum, die Grundsätze der wissenschaftlichen Pädagogik praktisch durchzuführen.

Das Kinderheim bedeutet noch einen andern Sieg: es ist der erste Schritt zu einer Sozialisierung des Hauses. Die Insassen finden unter dem eigenen Dach die Behaglichkeit, ihre Kleinen an einem Ort lassen zu können, der nicht nur sicher ist, sondern jeden möglichen Vorteil bietet, und alle Mütter des Hauses können diesen Vorteil genießen und mit ruhigem Gemüte täglich an ihre Arbeit gehen.

Bis auf die Gegenwart stand dieser Vorteil nur einer Klasse der Gesellschaft offen. Reiche Frauen konnten ihren Beschäftigungen und Vergnügungen nachgehen und ihre Kinder in den Händen einer Kinderfrau oder Erzieherin zurücklassen. Heute können die Frauen aus dem Volke, die in solchen umgestalteten Häusern wohnen, wie die vornehme Frau sagen: „Ich habe mein Kind bei der Erzieherin gelassen". Ja noch mehr, sie dürfen, so gut als die geborene Prinzessin sagen: „Der Hausarzt hat es im Auge und leitet seine gesunde und kräftige Entwicklung". Nur die vornehmen englischen Damen hatten bisher ein elegantes „Taschenbuch der Mutter", in dem die wichtigsten Messungen und die Daten bedeutungsvoller Tatsachen aus der Entwicklung des Kindes verzeichnet werden;

aber unsere Mütter aus dem Volke erhalten einen „biographischen Bogen“, der, von Leiterin und Arzt für die Mutter ausgefüllt, dieser eine überaus praktische Kenntnis der Entwicklung und des Zustandes ihres Kindes gibt.

Wir alle kennen die gewöhnlichen Vorteile der Vergesellschaftigung des öffentlichen Lebens, so z. B. die Vorteile, die aus dem gemeinsamen Gebrauch von Eisenbahnen, Telephonen, der öffentlichen Beleuchtung u. a. hervorgehen. Die umfangreiche Erzeugung nützlicher Gegenstände, wie sie der industrielle Fortschritt mit sich gebracht hat, macht es jedermann möglich, gutes Tuch, Teppiche, Vorhänge, besseres Tafelgeschirr zu gebrauchen. Was hiermit dem einzelnen zugute kommt, trägt zum Ausgleich der sozialen Gegensätze bei. All das haben wir wirklich werden sehen. Aber die Kommunisierung von Personen ist etwas Neues. Daß eine Gemeinschaft gleicherweise Nutzen zieht aus den Diensten einer Magd, einer Kinderfrau, einer Lehrerin — das ist ein modernes Ideal.

Wir haben in den Kinderheimen eine Verwirklichung dieses Ideals, die in Italien und anderswo einzig dasteht. Seine Bedeutung ist um so größer, als es einem Bedürfnis der Zeit entspricht. Man kann nicht mehr behaupten, daß die Bequemlichkeit, die Kinder andern zu überlassen, der Mutter eine natürliche soziale Pflicht ersten Ranges abnehme, nämlich die, für ihre lieben Sprößlinge zu sorgen und sie zu erziehen. Nein, denn heutzutage nötigt die soziale und wirtschaftliche Entwicklung die Arbeiterin, ihren Platz unter den Lohnarbeitern einzunehmen und macht es ihr unmöglich, jene Pflichten zu übernehmen, die ihr sonst die teuersten wären. Da die Mutter nun auf alle Fälle ihr Kind allein lassen muß, so ist sie oft gezwungen, es sogar ohne Fürsorge zu lassen. Die Vorteile, die aus solchen Einrichtungen entspringen, kommen nicht nur der arbeitenden Klasse zugute, sondern erstrecken sich auch auf die große Mittelklasse, von der viele Gehirnarbeiter sind. Lehrer, Professoren, die nach dem Schulunterricht noch Privatstunden geben müssen, lassen ihre Kinder oft in der Obhut eines derben und unwissenden „Mädchens für alles“ zurück. Tatsächlich ver-

anlaßte die erste Ankündigung eines Kinderheims eine ganze Flut von Briefen von Personen der besseren Klassen, die baten, diese nützliche Neuerung möge auch für ihre Wohnungen eingerichtet werden.

Wir kommunisieren also eine Mutterpflicht innerhalb des Hauses selbst. Aus dieser Tat ergibt sich die Lösung mancher Frauenprobleme, die vielen als unlösbar erschienen waren. Was soll denn aus dem Hause werden, fragt da mancher, wenn die Mutter daraus weggeht? Das Haus muß umgestaltet werden und die Mutterpflichten übernehmen.

Ich glaube, daß die Zukunft der Gesellschaft noch andere Formen kommunistischen Lebens bringen wird, z. B. die Hausklinik. Die Frau ist die natürliche Pflegerin der Lieben ihres Hauses. Wer aber wüßte nicht, daß sie heutzutage nicht selten gezwungen ist, sich gewaltsam von dem Bett ihres kranken Lieblings loszureißen, um ihrem Beruf nachzugehen? Der Wettbewerb ist groß, und wenn sie an ihrem Platze fehlt, läuft sie Gefahr, die Stelle zu verlieren, aus der sie den Unterhalt ihrer Familie zieht. Kann sie aber ihr Krankes in der Hausklinik zurücklassen, zu der sie in freien Augenblicken jederzeit Zutritt hat und wo sie bei Nacht wachen darf, so ist dies eine große Wohltat für eine solche Frau. Und wie groß wäre der Vorteil in Sachen der familiären Gesundheitspflege, in allem, was Isolierung und Verhütung der Ansteckung betrifft! Wer kennt nicht die Schwierigkeiten, die eine arme Familie hat, wenn eines ihrer Glieder an einer ansteckenden Krankheit darniederliegt und von den andern abgesondert werden sollte! Oft hat eine solche Familie keine Verwandten oder Freunde, zu denen sie die andern Kinder schicken kann.

Das Gleiche gilt von der gemeinschaftlichen Küche (einer Sache, die freilich noch in weiter Ferne liegt, aber nicht unmöglich ist, wie einige vorteilhafte Versuche in Amerika beweisen), von wo das am Morgen bestellte Essen durch einen Aufzug rechtzeitig in das Eßzimmer der Familie geliefert wird. Eine solche Einrichtung wäre von größtem Vorteil für jene Familien des Mittelstandes, die ihre Gesundheit und den Ge-

nuß des Tisches den Händen einer unwissenden Magd anvertrauen müssen, die die Nahrungsmittel verdirbt. Gegenwärtig bleibt denn oft nichts anderes übrig als aus dem Haus in eine Wirtschaft zu gehen, wo man ein billiges Essen bekommt.

So muß also die Umgestaltung des Hauses Ersatz leisten für das, was der Familie verloren geht, indem die Frau fort muß, um Arbeitslohn zu verdienen.

Auf diese Weise wird das Haus zu einem Sammelpunkt aller jener guten Einrichtungen, die ihm bisher gefehlt haben: Schulen, öffentliche Bäder, Krankenzimmer usw.

So geht also das Bestreben dahin, die Mietshäuser, die bisher Stätten des Lasters und der Gefahr waren, in Mittelpunkte der Erziehung, der Verfeinerung, der Behaglichkeit zu verwandeln. Dies wird noch weiter befördert, wenn neben den Kinderschulen auch Klubs und Lesezimmer für die Insassen, besonders die Männer, geschaffen werden, so daß sie Gelegenheit haben, den Abend angenehm und anständig zuzubringen. Der Mietshausklub, der für alle gesellschaftlichen Klassen ebenso leicht möglich und ebenso nützlich ist als die Kinderheime, könnte viel dazu beitragen, die Spielhäuser und andere Veranstaltungen überflüssig zu machen, zum großen sittlichen Vorteil des Volkes. Ich glaube auch, daß die Gesellschaft in nicht allzuferner Zeit solche Klubs einrichten wird in ihren nun umgestalteten Häusern im San Lorenzo-Viertel, Klubs, wo die Hausbewohner Zeitungen und Bücher vorfinden und einfache, förderliche Vorträge anhören können.

Es handelt sich also entfernt nicht um die befürchtete Auflösung des Heims und der Familie durch den Umstand, daß die Frau durch veränderte soziale und wirtschaftliche Verhältnisse genötigt wurde, ihre Zeit und Kraft der Lohnarbeit zu widmen. Das Haus selbst übernimmt die edlen weiblichen Pflichten der Hausfrau. Es mag noch eine Zeit kommen, wo der Mieter für eine gewisse an den Besitzer zu entrichtende Summe alles geliefert erhält, was die Behaglichkeit des Lebens erfordert, so daß die Hausverwaltung zur großen und allgemeinen Wirtschafterin wird für die Insassen.

Das so aufgefaßte Haus wird dann in seiner Entwicklung eine Bedeutung erreichen, die über das hinausgeht, was in dem englischen Wort „home" liegt. Es besteht nicht mehr aus Wänden allein, wenn freilich diese Wände auch die treuen Hüter jener Vertrautheit sind, die das geweihte Vorrecht der Familie ist. Das Heim soll mehr werden als das. Es lebt! Es hat eine Seele. Man kann sagen, es umfaßt seine Insassen mit den zarten, tröstenden Armen der Hausfrau. Es ist der Spender des sittlichen Lebens und aller Segnungen; es pflegt, erzieht und nährt die Kleinen. In seinem Bezirk findet der müde Arbeitsmann Ruhe und Auffrischung des Lebens. Hier soll er das vertraute Familienleben und dessen ganzes Glück genießen.

Die neue Frau soll befreit werden von all dem, was sie früher dem Mann begehrenswert machte nur als die Quelle der materiellen Segnungen des Daseins. Sie soll, wie der Mann, ein Individuum, ein freies menschliches Wesen, ein arbeitendes Glied der Gesellschaft sein, und wie der Mann soll sie im Hause Ruhe und Glück finden, in dem Haus, das umgestaltet und kommunisiert worden ist. Es muß ihr Bestreben sein, um ihrer selbst geliebt zu werden, nicht als Bringerin von Behaglichkeit und Ruhe. Sie muß eine Liebe wollen, die frei ist von jeder Form sklavischer Arbeit. Das Ziel der menschlichen Liebe ist nicht der selbstsüchtige Zweck, nur sich die eigene Befriedigung zu sichern — es ist das erhabene Ziel, die Kräfte des freien Geistes zu vervielfältigen und so ihn fast zur Göttlichkeit zu erheben, und in Entfaltung solchen Lichts und solcher Schönheit die menschliche Art zu verewigen.

Die Art bewußt höher zu bilden, indem man die eigene Gesundheit pflegt und die eigene Tugend, dies sollte das Ziel des Ehelebens des Mannes sein. Es ist dies eine erhabene Auffassung, an die bis jetzt noch wenige denken. Und das sozialisierte Heim der Zukunft, lebensvoll, fürsorglich, gütig, Erzieher und Tröster, ist das wahre und würdige Heim jener Ehegenossen, die die Art verbessern und das menschliche Geschlecht triumphierend vorwärts senden wollen in die Ewigkeit des Lebens!

Regeln und Vorschriften für die Kinderheime

Die „Römische Gesellschaft für zweckmäßiges Bauwesen" errichtet hiermit innerhalb ihres Hauses Nummer ... ein Kinderheim, in welchem alle noch nicht schulpflichtigen Kinder der Familien der Mieter aufgenommen werden.

Der Hauptzweck des Kinderheims ist, den Kindern jener Eltern, die von zu Hause weg an ihren Beruf gehen müssen, unentgeltlich jene persönliche Pflege angedeihen zu lassen, die ihnen ihre Eltern nicht zu geben imstande sind. Im Kinderheim erstreckt sich die Fürsorge auf die Erziehung, die Gesundheit, die körperliche und sittliche Entwicklung der Kinder. Diese Aufgabe wird in einer dem Alter der Kinder angemessenen Weise durchgeführt.

Dem Kinderheim ist eine Leiterin, ein Arzt und eine Wärterin beigegeben. Unterrichts- und Stundenplan für das Kinderheim werden von der Leiterin festgesetzt.

Zugelassen werden in das Kinderheim des Hauses alle Kinder im Alter von drei bis zu sieben Jahren.

Die Eltern, die sich der Vorteile des Kinderheims bedienen, bezahlen nichts. Sie müssen jedoch folgende Verpflichtungen streng einhalten:

a) ihre Kinder rechtzeitig, mit reinem Körper und reinlicher Kleidung und mit einer geeigneten Schürze versehen, ins Kinderheim zu schicken,

b) der Lehrerin die größte Achtung und jedes Entgegenkommen zu beweisen, ebenso den andern dem Kinderheim beigegebenen Personen, und die Lehrerin in ihrem Erziehungswerk zu unterstützen. Einmal in der Woche sollen die Mütter mit der Lehrerin sprechen, ihr das

Nötige über das häusliche Leben des Kindes mitteilen und fördernden Rat von ihr entgegennehmen.

Ausgeschlossen von Kinderheimen werden:

a) jene Kinder, die sich ungewaschen oder in schmutziger Kleidung einfinden,

b) jene, die sich als unverbesserlich erweisen,

c) jene, deren Eltern es an der nötigen Achtung gegen die mit dem Kinderheim betrauten Personen fehlen lassen oder durch ihr Verhalten das Erziehungswerk der Anstalt beeinträchtigen.

Wie schon gesagt, wurde mir so eine prächtige Gelegenheit geboten, die für Schwachsinnige gebrauchten Methoden auch bei normalen Kindern anzuwenden, nicht bei solchen im Elementarschulalter, sondern im Alter der Kinder der gewöhnlichen Kinderschulen. Wenn eine Parallele möglich ist zwischen dem schwachsinnigen und dem normalen Kind, so am besten in der frühen Kindheit, wo das Kind, das nicht die Fähigkeit hat, sich zu entwickeln und jenes, das noch nicht entwickelt ist, in gewisser Beziehung einander ähnlich sind. Das Kind im frühesten Alter kann seine Muskelbewegungen noch nicht in sicheren Zusammenhang bringen, daher geht es noch mangelhaft und kann die gewöhnlichen Tätigkeiten, wie An- und Ausziehen der Kleider nicht vornehmen. Die Sinnesorgane, z. B. die Akkommodationsfähigkeit des Auges, sind noch nicht vollständig entwickelt, die Sprache ist höchst mangelhaft und zeigt die bei kleinen Kindern gewöhnlichen Fehler. Die Schwierigkeit, die Aufmerksamkeit auf etwas zu heften, die allgemeine Unbeständigkeit u. a. sind Merkmale, die das normale Kind mit dem schwachsinnigen gemein hat.

Preyer hat in seinen Forschungen über Kinderpsychologie nicht herangehen wollen an die Parallele zwischen pathologischen Sprachmängeln und jenen der normalen Kinder im Verlauf der Entwicklung.

Methoden, die eine Entwicklung der geistigen Persönlichkeit des Schwachsinnigen möglich machten, sollten demnach die Ent-

wicklung der Kleinen befördern und sollten so ausgebaut werden, daß sie eine gesunde Erziehung der ganzen Persönlichkeit eines normalen menschlichen Wesens gewährleisten. Manche Mängel, die dauernd werden, wie z. B. Sprachfehler, erwirbt das Kind, weil es in der wichtigsten Zeit seiner Entwicklung vernachlässigt wird, nämlich zwischen drei und sechs Jahren, in welcher Zeit es seine wichtigsten Funktionen ausbildet.

Hierin liegt die Bedeutung meines pädagogischen Versuchs im Kinderheim. Er enthält das Ergebnis einer ganzen Reihe von Versuchen, die ich bei der Erziehung der Kleinen mit den bereits für die Schwachsinnigen angewendeten Methoden gemacht habe. Mein Werk war aber keineswegs eine einfache glatte Anwendung der Methoden Séguins auf kleine Kinder, wie jeder, der die Bücher dieses Mannes nachsieht, sofort erkennen wird. Gleichwohl ist es wahr, daß die Grundlage meiner zweijährigen Versuche hinabreicht bis in die Tage der französischen Revolution und das ernste Lebenswerk Itards und Séguins enthält. Was nun mich betrifft, so nahm ich dreißig Jahre nach dem Erscheinen des zweiten Buches Séguins die Gedanken, und ich darf sagen das Werk dieses bedeutenden Mannes wieder auf mit derselben Frische, mit der er die Erbschaft seines Meisters Itard angetreten hatte. Zehn Jahre lang machte ich nicht nur praktische Versuche nach ihren Methoden, sondern machte mir durch eindringliche Vertiefung die Bücher jener edlen Männer zu eigen, die der Menschheit einen sehr lebenskräftigen Beweis ihres stillen Heldentums hinterlassen haben. So mögen die zehn Jahre meiner eigenen Arbeit zusammengerechnet werden mit den vierzig Jahren der Arbeit Itards und Séguins, und ich kann sagen, daß fünfzig Jahre tätigen Strebens dem auf den ersten Blick kurz erscheinenden zweijährigen Versuch als Vorbereitung vorausgingen. Ich glaube also mit Recht behaupten zu dürfen, diese Versuche seien das fortgesetzte Werk dreier Ärzte, die, von Itard bis auf mich, mehr oder weniger ausgesprochen die ersten Schritte auf den Bahnen der Seelenkunde des Kindes aufweisen.

Allgemeiner Teil

Die pädagogischen Methoden, die in den „Kinderheimen" angewendet werden

Sobald ich wußte, daß eine Klasse von Kleinen mir zur Verfügung stand, hatte ich den Wunsch, mir aus dieser Schule ein Versuchsfeld für wissenschaftliche Pädagogik und Psychologie des Kindesalters zu machen. Ich ging von der Ansicht aus, die auch Wundt vertritt, daß es ein inneres Studium der Kindespsychologie nicht gibt. Die bisherigen experimentellen Forschungen in Beziehung auf das Kindesalter, wie z. B. die von Preyer und Baldwin, sind auch nur an zwei oder drei Objekten, nämlich den Kindern der Forscher, angestellt worden. Auch müssen die psychometrischen Instrumente gar sehr umgestaltet und vereinfacht werden, bevor sie bei Kindern angewendet werden können, denn diese geben sich nicht ohne Widerstreben zu Objekten für Versuche her. Die Psychologie des Kindes läßt sich nur auf dem Wege der äußeren Beobachtung gewinnen. Wir müssen jeden Gedanken daran aufgeben, Feststellungen machen zu können über die inneren Zustände, welche sich doch nur dem inneren Blick des Objektes selbst enthüllen. Die Instrumente für psychometrische Forschung in der Anwendung auf die Pädagogik haben sich bis zur Gegenwart auf den ästhesiometrischen Teil des Studiums beschränkt. Es war meine Absicht, mit den Forschungen anderer in Fühlung

zu bleiben, mich aber nicht von ihnen beeinflussen zu lassen, indem ich an meine Aufgabe ohne Voreingenommenheit irgendwelcher Art herangehen wollte. Das einzige, was mir zur Richtschnur diente, war der Ausspruch oder vielmehr die Definition Wundts, daß „alle Methoden der Experimentalpsychologie auf eine zurückgeführt werden können, nämlich das Objekt sorgfältig zu beobachten und darüber Buch zu führen".

Wenn es sich um Kinder handelt, so muß noch ein anderer Umstand dazu kommen, nämlich das Studium der Entwicklung. Auch hierin folgte ich demselben allgemeinen Grundsatz, ohne mich jedoch an irgendwelches Dogma über die der Altersstufe des Kindes entsprechende Tätigkeit zu klammern.

Anthropologischer Teil

Was die körperliche Entwicklung anbetrifft, so galt meine erste Überlegung der Frage, wie die anthropometrischen Beobachtungen zu ordnen seien, und ferner der Auswahl der wichtigsten anzustellenden Beobachtungen.

Ich entwarf ein Anthropometer mit einer Zentimeterskala von 0,5—1,5 m. Ein kleiner, 30 cm hoher Stuhl konnte auf die Plattform des Anthropometers gestellt werden, um Messungen in sitzender Haltung vorzunehmen. Neuerdings lasse ich das Anthropometer so anfertigen, daß die Plattform zu beiden Seiten des die Skala tragenden Maßstabs sich erstreckt, so daß auf der einen Seite die gesamte Größe, auf der andern die Höhe des sitzenden Körpers gemessen werden kann. Im letztern Fall steht die Null in 30 cm Höhe, d. h. sie entspricht der Höhe des festgemachten Stuhles. Die Zeiger des senkrechten Stabes sind von einander unabhängig, und so können gleichzeitig zwei Kinder gemessen werden. Auf solche Weise wird das umständliche und zeitraubende Hin- und Herschieben des Sitzes vermieden, auch braucht nicht der Unterschied verschiedener Maße berechnet zu werden.

Nachdem so die Technik der Untersuchungen erleichtert worden war, ließ ich die Gestalt der Kinder im Sitzen und im Gehen allmonatlich messen, und um diese Maße in ihrer Beziehung zur Entwicklung so genau als möglich zu ordnen, auch um der Untersuchungsarbeit der Lehrerin eine größere Regelmäßigkeit zu geben, machte ich es zur Regel, daß die Maße an

dem Tag genommen werden mußten, an dem das Kind je einen Monat seines Lebensalters vollendete.

Zu diesem Zweck entwarf ich mir eine nach dem folgenden Schema eingerichtete Liste:

Monatstag	September		Oktober	
	Größe		Größe	
	im Stehen	im Sitzen	im Stehen	im Sitzen
1				
2				
3				
4				
usw.				

Der Raum vor den Zahlen soll den Namen des Kindes führen, das an dem bezeichneten Tag des Monats geboren ist. So weiß die Lehrerin stets, welche Kinder an dem im Kalender bezeichneten Tag zu messen sind, und die Einträge der Messungen entsprechen stets dem Geburtsdatum. Auf diese Weise wird eine sehr genaue Registrierung erzielt, und die Lehrerin wird doch nicht überlastet und der Sache überdrüssig.

In Beziehung auf das Gewicht des Kindes habe ich die Anordnung getroffen, daß es allwöchentlich festgestellt wird auf einer Wage, die sich in dem Ankleidezimmer befindet, wo die Kinder ihre Bäder erhalten. Dem Tag entsprechend, an dem das Kind geboren ist, am Montag, Dienstag, Mittwoch usw. wird es gewogen, bevor es sein Bad nimmt. So verteilt sich

das Baden der Kinder (das keine Kleinigkeit ist in Anbetracht einer Klasse von fünfzig Kindern) auf sieben Tage, und von drei bis fünf gehen die Kinder täglich zum Baden. Gewiß wäre theoretisch zu wünschen, daß jedes Kind täglich badet; aber um dies möglich zu machen, brauchte man ein großes Bad oder eine genügende Anzahl kleiner, so daß ziemlich viele Kinder zu gleicher Zeit ihr Bad nehmen könnten. Sogar ein wöchentliches Bad bringt noch manche Schwierigkeiten mit sich und mußte hin und wieder ausfallen. Auf jeden Fall habe ich die Feststellung des Gewichts in der angegebenen Ordnung durchgeführt, zugleich in der Absicht, regelmäßige Bäder auf diese Weise in Übung zu bringen und sie womöglich sicherzustellen [1].

Die Registrierung des Gewichts läßt sich sehr einfach ausführen. In einer vertikalen Spalte der Liste werden die Wochentage eingetragen, und jedem wird eine Anzahl Linien zugeteilt für die Namen der an dem betreffenden Tage geborenen Schüler (s. Tabelle S. 72).

Jede Seite des Registers entspricht einem Monat. Nach meinem Dafürhalten sollten dies die einzigen anthropologischen Messungen sein, mit denen sich die Lehrerin abzugeben hat, also auch die einzigen, die in der Schule selbst vorgenommen werden.

Weitere Messungen ließe ich nur von einem Arzt vornehmen, der entweder schon Spezialist für die Anthropologie des Kindes-

[1] Bei dieser Gelegenheit möge gesagt sein, daß ich ein Mittel entdeckt habe, mehrere Kinder gleichzeitig zu baden, ohne daß ein großes Bad zur Verfügung stünde. Zu diesem Zweck ersann ich mir eine lange Wanne mit Stützen auf dem Grunde, auf die kleine einzelne Wannen gestellt werden können, welch letztere im Boden große Öffnungen haben. Die kleinen Wannen füllen sich von der großen aus, in die man Wasser fließen läßt, das nach dem Gesetz der kommunizierenden Röhre durch die Öffnungen im Boden auch in die kleinen Wannen emporsteigt. Sind diese gefüllt und die Öffnungen geschlossen, so kann das Wasser nicht von einer Wanne in die andere fließen, und jedes Kind hat sein besonderes Bad.

Wird die große Wanne geleert, so leeren sich gleichzeitig auch die kleinen, und da sie aus leichtem Metall sind, lassen sie sich ohne Mühe vom Boden der großen wegheben, um gereinigt zu werden. Die Öffnungen der kleinen Wannen lassen sich leicht mit Kork verschließen. Doch all dies sind noch Zukunftsträume.

	September			
	Erste Woche kg	Zweite Woche kg	Dritte Woche kg	Vierte Woche kg
Montag				
Dienstag				
Mittwoch				
usw.				

alters ist, oder sich zu einem solchen ausbilden will. Mittlerweile übernehme ich derlei Messungen selbst.

Die vom Arzt angestellte Untersuchung muß notwendigerweise vielseitig sein; um nun die Feststellung der notwendigen Einzelheiten zu erleichtern und zu ordnen, habe ich Individualbögen entworfen und drucken lassen, wovon ich hier ein Beispiel gebe.

Nr. ..... Datum des Eintrags .....

Vor- und Zuhnahme ..... Alter .....

Name der Eltern ..... Alter des Vaters ..... der Mutter .....

Beruf .....

Einzelnes über ererbte Anlagen .....

.....

.....

.....

Persönliche Vorgeschichte .....

.....

.....

.....

Anthropologische Aufzeichnungen.

Größe im Stehen	Gewicht	Brustumfang	Größe im Sitzen	Index der Größe	Index des Gewichts	Kopf Umfang	Kopf Längendurchmesser	Kopf Querdurchmesser	Kopf Index des Schädels

Allgemeiner Körperbau .....

Beschaffenheit der Muskeln .....

Farbe der Haut .....

Farbe des Haares .....

Bemerkungen

.....

.....

.....

.....

Man sieht, diese Bögen sind sehr einfach. Ich legte sie so an, damit Arzt und Lehrerin sie möglichst frei, ihrer eigenen Bil-

dung und den jeweiligen Verhältnissen entsprechend verwenden können.

Bei diesem Verfahren gehen die anthropometrischen Aufzeichnungen in geordneter Weise vor sich, während die ganz einfachen Vorrichtungen und die deutliche Anlage der Bögen dafür sorgen, daß die als grundlegend anzusehenden Beobachtungen richtig angestellt werden. Ich rate, einmal jährlich an jedem Kinde die folgenden Messungen vorzunehmen: Umfang des Kopfes, die beiden großen Durchmesser des Kopfes, Brustumfang, sowie die Indices des Schädels, des Gewichts und der Größe; über die Bedeutung dieser besonderen Messungen verweise ich auf meine Abhandlung „Antropologia Pedagogica". Dem Arzt wird aufgetragen, diese Messungen in der Woche oder wenigstens in dem Monat vorzunehmen, wo das Kind ein Lebensjahr vollendet, womöglich aber am Geburtstag selbst.

Auf diese Weise betrieben, hat die Anthropometrie auch unmittelbar erzieherischen Wert.

Wenn die Kinder die „Kinderheime" besucht haben, so können sie auf folgende Fragen eine zuverlässige Antwort geben:

An welchem Wochentag bist du geboren?

An welchem Tag des Monats?

Wann ist dein Geburtstag wieder?

Auf solche Weise erwerben sie sich Sinn für die Ordnungen des menschlichen Lebens, und vor allem gewöhnen sie sich an Selbstbeobachtung. (Es darf bei dieser Gelegenheit gesagt werden, daß es den Kindern großes Vergnügen macht, gemessen zu werden. Beim ersten Blick der Lehrerin und auf das Wort „Größe" hin, fängt das Kind augenblicklich an die Schuhe auszuziehen, läuft lachend von seinem Platz auf die Plattform des Anthropometers und nimmt ganz von selbst die richtige Haltung ein, so daß die Lehrerin nur den Zeiger zu stellen und die Zahl abzulesen braucht.)

Außer den Messungen, die der Arzt mit den gewöhnlichen Instrumenten vornimmt (dem Tasterzirkel und einem Meter-

maß aus Metall), richtet er seine Beobachtungen auf die Gesichts- und Haarfarbe des Kindes, die Beschaffenheit seiner Muskeln, den Zustand der Lymphdrüsen, die Blutbeschaffenheit usw. Er notiert jede Mißbildung und legt sorgfältig jede krankhafte Anlage dar (Neigung zu Rhachitis, frühe Lähmungserscheinungen, mangelhaftes Sehvermögen usw.). So muß der Arzt das Kind gründlich kennen lernen, will er, soweit dies förderlich erscheint, mit den Eltern über den Zustand desselben reden.

Sodann hat der Arzt unter Umständen heilend einzugreifen, hat Ekzeme, Ohrentzündungen, Fieberzustände, Störungen des Verdauungsapparates zu beseitigen und kann sich bei dieser wichtigen Arbeit der Hauskliniken bedienen, wie sie jetzt schon in einigen großen Mietshäusern in Rom bestehen und eine direkte und dauernde Einwirkung möglich machen.

Ich habe gefunden, daß die gewöhnlichen Fragen, welche an die sich in solchen Hauskliniken einfindenden Kranken gerichtet werden, für die Zwecke unserer Kinderschulen nicht geeignet sind, da die Angehörigen der Familien, aus denen die Kinder kommen, zum größten Teil vollkommen normal sind. Daher leite ich die Lehrerin an, aus ihren Besprechungen mit den Müttern Erkundigungen von mehr praktischer Art zu ziehen. Sie unterrichtet sich über die Bildung der Eltern, ihre Lebensgewohnheiten, ihren Verdienst, ihre Ausgaben für Zwecke des Haushalts usw., und aus all dem gewinnt sie die Umrisse einer Familienbeschreibung, ähnlich der, wie Le-Play sie eingeführt hat. Diese Methode läßt sich freilich nur da ausführen, wo die Lehrerin unter den Familien ihrer Schüler wohnt und nicht ganz anderswo.

In jedem Fall aber wird sich der Rat des Arztes an die Mutter in Beziehung auf die hygienische Behandlung des einzelnen Kindes und auf Hygiene im allgemeinen als sehr wertvoll erweisen. Die Leiterin der Schule diene in dieser Sache als Vermittlerin, denn sie hat das Vertrauen der Mütter, und von ihrer Seite erscheint der Rat ungezwungen und natürlich.

Umgebung. Einrichtung der Schule

Die auf Beobachtung begründete Methode schließt ohne Zweifel auch ein die methodische Beobachtung des morphologischen Wachstums des Schülers. Es sei jedoch wiederholt, daß dieses Element zwar in Betracht kommt, die Methode jedoch nicht auf dieser besonderen Art von Beobachtung beruht.

Die Methode der Beobachtung hat zur unverrückbaren Grundlage — die Freiheit des Kindes in seinen spontanen Selbstäußerungen. Dieser Gesichtspunkt lenkte meine Aufmerksamkeit zuerst auf die Frage der Umgebung, und diese Frage schloß natürlich die nach der Möblierung des Schulzimmers in sich. Wenn ich einen großen Spielplatz und Raum zur Anlage eines Gartens vorsah, als einen wichtigen Teil der Umgebung der Schule, so ist hiermit noch nicht irgendwelches Neue gegeben. Dieses lag vielmehr darin, daß der Raum in der freien Luft in unmittelbarem Zusammenhang mit dem Schulzimmer gebracht werden sollte, so daß die Kinder in voller Freiheit den ganzen Tag hin- und hergehen konnten. Hiervon soll später noch ausführlich die Rede sein.

Die wichtigste Neuerung in Hinsicht auf die Möblierung der Schule ist die Abschaffung der Bänke. Ich habe Tische anfertigen lassen mit weiten, festen, achteckigen Beinen, die dem Tisch zu gleicher Zeit einen sehr sicheren Stand und leichte Beweglichkeit geben, so leicht, daß zwei vierjährige Kinder ihn mühelos umhertragen können. Diese Tische sind rechteckig und breit genug, daß an der Langseite zwei Kinder gesetzt werden können; es ist sogar Platz für drei, wenn sie näher zusammen-

rücken. Außerdem haben wir kleinere Tische, an denen ein Kind für sich arbeiten kann. Ferner ließ ich Sesselchen anfertigen, zuerst mit Strohgeflecht, da diese sich aber zu rasch abnützten, später nur noch ganz aus Holz. Sie sind sehr leicht und außerordentlich zierlich. Überdies habe ich in jedem Schulzimmer eine Anzahl von bequemen Armstühlchen, die einen aus Holz, andere aus Geflecht. Neuerdings werden auch kleine quadratische Tischchen mit einem Fuß und Tische von anderer Gestalt und verschiedener Größe hergestellt; man deckt sie mit kleinen weißen Decken aus Waschleinen und schmückt sie mit Grün und Blumen in Vasen. In den Kinderheimen der Schweiz sind ganz leichte Tischchen mit einem Fuß ausschließlich im Gebrauch, ferner elegante Holzsesselchen, die eigens in Burgdorf hergestellt werden. Zur Ausstattung gehört ferner ein Waschtisch, der so nieder sein muß, daß die Platte einem drei- oder vierjährigen Kinde erreichbar ist, und der seitliche Bretter hat, diese wie das Ganze weiß und abwaschbar, auf denen Seife, Bürsten, Handtücher Platz finden; auch brauchen wir einen Spucktopf, der dazu dient (da die Kinder natürlich nicht ausspucken dürfen), das beim Reinigen der Zähne sich ergebende Abwasser aufzunehmen. Die Schränke sind ebenfalls nieder — die obere Platte ist so hoch wie die eines Tisches für Erwachsene —, aber sehr lang, so daß eine größere Zahl kleiner Türen Platz finden, von denen jede mit einem besonderen Schlüssel verschlossen werden kann. Das Schloß muß von den Kindern erreicht werden können, so daß sie öffnen, schließen und Gegenstände in die Fächer einräumen können. Auf der Platte des langen, schmalen Schranks liegt eine Decke aus Waschleinen und es steht ein Glas mit lebenden Fischen darauf. Rings an den Wänden umher, so nieder, daß sie den Kleinen erreichbar sind, finden sich die kleinen Schiefertafeln aufgehängt, dazwischen Behältnisse für Kreide und Wischlappen. Über den Tafeln hängen Bilder mit Darstellungen von Kindern, Familienszenen, Landschaften, Haustieren — alles ganz einfache, anmutige Gegenstände. Unter die Familienszenen haben wir im Kinderheim in Rom auch ein Bild der

italienischen Königsfamilie gereiht. Sodann thront an der Wand ein Farbendruck, darstellend die „Madonna della Sedia" von Raffael, die wir zum Emblem und Symbol der Kinderheime gewählt haben. Und in der Tat stellen diese nicht nur einen sozialen, sondern einen allgemeinen menschlichen Fortschritt dar; sie stehen in engstem Zusammenhang mit der Hebung der Mutterwürde, dem Fortschritt der Frauenfrage und dem Kinderschutz. Die Madonna, wie der göttliche Raffael sie geschaffen hat, ist nicht nur schön und lieblich als eine erhabene Mutter mit dem verehrungswürdigen, über sie noch erhabenen Kind; es steht auch neben diesem so vollendeten Symbol der wahren königlichen Mutterschaft die Gestalt des Johannes, der die Menschheit darstellt. Diesem Johannes galten die Worte, die der sterbende Heiland am Kreuz, an Maria sich wendend, sprach: „Mutter, siehe da deinen Sohn", mit welchen Worten Christus seiner Mutter die ganze Menschheit ans Herz legte. Auf Raffaels Gemälde sehen wir also die Menschheit, die der Mutterwürde huldigt, jener erhabenen Macht beim endgültigen Triumph der Menschheit, und gleichzeitig stellt es dar, wie die triumphierende Menschheit die Mutter nicht nur dem eigenen Sohne, sondern der Menschheit insgesamt schenkt. Überdies bringt das Bild ein Meisterwerk der italienischen Kunst vor Augen, und wenn die Kinderheime einmal sich über die Welt hin verbreitet haben werden, so wird Raffaels Gemälde ein beredtes Zeugnis ablegen von dem Lande, von dem aus sie ihren Ursprung genommen haben.

Die Kinder verstehen zwar die symbolische Bedeutung der Madonna della Sedia nicht, und doch werden sie fühlen, daß etwas Erhabeneres darin sich ausspricht als auf andern Bildern, die ebenfalls Eltern und Kinder darstellen, und die tägliche Vertrautheit mit diesem Bilde wird in ihrem Herzen einen wahrhaft religiösen Eindruck hervorbringen.

Soviel über die Umgebung.

Ich kenne den ersten Einwurf, den sich im Geiste jene Leser machen werden, die an die althergebrachten Methoden der Disziplin gewöhnt sind: die Kinder dieser Schulen werden, wenn sie sich so frei bewegen, die kleinen Tische und Stühle umwerfen, Lärm und Unordnung verursachen. Dies ist jedoch nichts als ein Vorurteil. Jahrhunderte lang hat man geglaubt, das Wickelzeug sei für die Säuglinge unentbehrlich und die Gehstühle für Kinder, die das Gehen lernen. Und so meint man auch in der Schule die schweren Pulte und am Boden festgemachten Bänke nicht entbehren zu können. Alle diese Dinge beruhen auf dem Gedanken, das Kind müsse in Unbeweglichkeit aufwachsen und auf dem wunderlichen Vorurteil, eine besondere Haltung des Körpers sei notwendig, um die erzieherischen Tätigkeiten auszuführen — etwa so, wie wir beim Gebet eine besondere Haltung für wesentlich ansehen.

Unsere Tischchen und verschiedene Arten von Stühlen sind alle leicht und lassen sich leicht fortbewegen, und wir gestatten dem Kind, sich die Haltung zu *wählen*, die ihm am bequemsten erscheint. Es kann *es sich bequem machen*, gerade so gut, als es seinen eigenen Platz einnehmen kann. Und diese Freiheit ist nicht nur ein äußeres Zeichen, daß nicht Zwang herrscht, sondern ein Erziehungsmittel. Wirft ein Kind durch eine ungeschickte Bewegung einen Stuhl um, der mit Geräusch zu Boden fällt, so erhält es hiermit einen eindringlichen Beweis seiner eigenen Ungeschicklichkeit; wäre dieselbe Bewegung in festen Bänken ausgeführt worden, so wäre sie unbemerkt hingegangen. So hat das Kind einen Anhaltspunkt, sich selbst zu verbessern; tut es das, so hat es wieder den Beweis vor sich, daß es sich eine Fähigkeit erworben hat: die Tische und Stühle bleiben alle ruhig an ihrem Platz. Daraus ergibt sich nun deutlich, daß das *Kind gelernt hat, seine Bewegungen zu beherrschen*. Nach der alten Methode wurde die Probe auf die Disziplin in einer geradezu entgegengesetzten Tatsache gesehen, nämlich in der Unbeweglichkeit und Stille des Kindes selbst. Diese Unbeweglichkeit und Stille *hinderten* das Kind daran, sich mit Anmut und Vor-

ſicht zu bewegen und ließen es ſo ohne Übung, daß, wenn es ſich einmal in einer Umgebung befand, wo Bänke und Tiſche nicht am Boden befeſtigt waren, es ſich nicht bewegen konnte, ohne die leichteren Möbel umzuwerfen. Im Kinderheim lernt das Kind nicht nur, ſich anmutig und rückſichtsvoll zu bewegen, es erlangt auch ein Verſtändnis für den Grund, warum dies ſein muß. Die Geſchicklichkeit in den Bewegungen, die es ſich hier erwirbt, wird ihm das ganze Leben hindurch von Nutzen ſein. Noch im Kindesalter erlangt es die Fähigkeit, ſich geordnet und doch mit vollkommener Freiheit zu betragen.

Die Leiterin des Kinderheims in Mailand ließ unter einem Fenſter ein langes, ſchmales Brett anbringen, auf welches ſie die Tiſchchen mit den geometriſchen Figuren aus Metall ſtellte, die in den erſten Zeichenſtunden gebraucht werden. Das Brett war aber zu ſchmal, und es kam oft vor, daß die Kinder bei der Auswahl der Stücke, die ſie benützen wollten, eins der Tiſchchen auf den Boden fallen ließen, worauf alle die darin aufbewahrten metallenen Stücke mit großem Geräuſch zu Boden fielen. Die Leiterin wollte ein anderes Brett anbringen laſſen, aber der Schreiner kam lange nicht, und während ſie immer noch auf ihn wartete, entdeckte ſie, daß die Kinder gelernt hatten, mit den Gegenſtänden ſo ſorgfältig umzugehen, daß trotz des ſchmalen und geneigten Bretts die Tiſchchen nicht mehr auf den Boden fielen. So hatten die Kinder durch ſorgfältige Beherrſchung ihrer Bewegungen den Mangel des Möbels ausgeglichen.

Die Einfachheit oder Unvollkommenheit der äußeren Gegenſtände dient oft dazu, die Rührigkeit und Geſchicklichkeit des Zöglings auszubilden.

Hieraus erklärt ſich ein Teil der Überraſchungen, die unſere in den Kinderheimen angewandte Methode gezeitigt hat.

Das alles erſcheint ſehr vernünftig, und jetzt, da es erprobt und niedergeſchrieben iſt, wird es vielen ohne Zweifel ſo einfach vorkommen wie das Ei des Kolumbus.

Die auf Beobachtung ſich gründende pädagogiſche Methode muß die Freiheit des Kindes zur Vorausſetzung haben,

und Freiheit ist Tätigkeit. Die Zucht muß aus der Freiheit hervorgehen. Dies ist ein bedeutsamer Grundsatz, aber die Anhänger der alten Schule werden Mühe haben ihn zu verstehen. Wie soll eine Schulzucht möglich sein in einer Klasse von freien Kindern?

Zweifellos haben wir in unserm System einen Begriff von Zucht, der von dem allgemein verbreiteten sehr verschieden ist. Wenn die Zucht auf Freiheit gegründet ist, so muß sie selbst notwendigerweise tätig sein. Wir sehen ein Kind nicht für gezogen an, wenn ihm eine solch künstliche Ruhe beigebracht worden ist, als wäre es ein Stummer, oder eine Unbeweglichkeit, als wäre es ein Lahmer. Dies ist nicht ein gezogenes, sondern ein vernichtetes Kind.

Wir nennen jemand gezogen, wenn er Herr seiner selbst ist und daher sein eigenes Verhalten nötigenfalls nach irgendeinem Zwang des Lebens ordnen kann.

Dieser Begriff der tätigen Zucht ist weder leicht zu begreifen noch anzuwenden. Ganz gewiß aber enthält er eine große erzieherische Kraft, sehr verschieden von dem früheren unbedingten und unbestrittenen Zwang zur Ruhe.

Der Lehrer, der die Zucht auf solchem Wege erreichen will, muß die Sache auf eine besondere Weise angreifen, wenn der Schüler instand gesetzt werden soll, mit dieser Zucht sein ganzes Leben hindurch auszukommen, indem er immer mehr zur vollkommenen Selbstbeherrschung fortschreitet. Da das Kind nun eher lernt sich zu bewegen, als stillzusitzen, so bereitet es sich nicht für die Schule, sondern für das Leben vor; denn durch Gewohnheit und Übung wird es fähig, die einfachen Tätigkeiten des sozialen Lebens leicht und richtig auszuführen. Die Zucht, welche das Kind sich auf diese Weise zu eigen macht, ist in ihrem Wesen nicht beschränkt auf die Schulwelt, sondern erstreckt sich auf die ganze soziale Welt.

Die Freiheit des Kindes hat als Grenze das Interesse der Gemeinschaft, als Form das, was wir gewöhnlich gute Erziehung nennen. Wir müssen daher an dem Kind all das unterdrücken, was andere belästigt oder schädigt und alles was

in der Richtung roher, unmanierlicher Handlungen liegt. Alles Übrige aber, — jede Selbstäußerung, die einen nützlichen Zweck hat, — welche sie auch sei und unter welcher Form auch immer sie sich zeige, muß vom Lehrer nicht nur geduldet, sondern auch beobachtet werden. Hierin nun liegt das Wesentliche; die wissenschaftliche Vorbereitung muß dem Lehrer nicht nur die Fähigkeit, sondern auch das Verlangen nach Beobachtung natürlicher Erscheinungen geben. In unserm System fällt ihm weit mehr ein passiver als ein aktiver Einfluß zu, und sein passives Verhalten soll sich zusammensetzen aus peinlicher wissenschaftlicher Neugierde und aus unbedingter Achtung für die Erscheinung, die er zu beobachten wünscht. Der Lehrer muß seine Stellung als Beobachter wohl verstehen und die richtige Empfindung dafür haben: die Tätigkeit muß in der Erscheinung liegen.

Wenn irgendwo, so sind solche Grundsätze am Platz bei den Kleinen, bei denen sich die ersten psychischen Äußerungen ihres Lebens zeigen. Es ist unmöglich, die Folgen davon abzuschätzen, wenn man eine spontane Handlung unterdrückt in einer Lebensperiode, wo das Kind eben beginnt zu handeln; vielleicht heißt dies, das Leben selbst ersticken. In diesem zarten Alter zeigt sich das Menschenwesen in all seinem geistigen Glanz, wie die Sonne in der Morgendämmerung und die Blume bei der Entfaltung ihrer ersten Blätter, und wir müssen mit einer wahrhaft religiösen Verehrung auf diese ersten Anzeichen der Individualität achten. Wenn irgendein Eingreifen der Erziehung wirksam sein soll, so nur jenes, welches darauf abzielt, die vollständige Entfaltung dieses Lebens zu befördern. Um dies zu erreichen, müssen wir vor allem streng vermeiden, die spontanen Bewegungen zu unterdrücken und nach unserer Willkür Forderungen zu stellen. Selbstverständlich ist hier nicht die Rede von zwecklosen oder schädlichen Handlungen, denn diese müssen unterdrückt, ausgerottet werden.

Um für diese Methode geeignete Lehrer zu gewinnen, ist fleißige Anleitung und Übung nötig, wenn sie nicht schon zu wissenschaftlicher Beobachtung vorbereitet worden sind, und solche Anleitung brauchen besonders jene Lehrer, die sich an die alte, auf Herrschaft gestellte Methode gewöhnt haben. Meine Erfahrungen bei der Anleitung von Lehrerinnen für die Arbeit in meinen Schulen hat viel dazu beigetragen, mich von dem großen Unterschied zwischen der alten und der neuen Methode zu überzeugen. Sogar eine intelligente Lehrerin, die die Sache im Grundsatz wohl erfaßt hat, findet bei der Ausführung keine geringen Schwierigkeiten. Sie will nicht verstehen, daß ihre neue Aufgabe hauptsächlich passiv ist, wie die des Astronomen, der unbeweglich vor seinem Teleskop sitzt, währenddem die Welten sich durch den Raum bewegen. Dieser Gedanke, daß das Leben aus sich selbst tätig ist, und daß, um es zu studieren, um seine Geheimnisse zu ergründen oder seine Tätigkeiten zu leiten, man es beobachten und ohne Einmischung verstehen lernen muß — dieser Gedanke erweist sich als sehr schwierig für jene, die ihn sich zu eigen machen und in praktische Wirkung umsetzen sollen. Der Lehrer hat zu unumstößlich gelernt, daß er die einzige freie Tätigkeit in der Schule darstelle; zu lange ist es seine Pflicht gewesen, die Tätigkeit des Schülers zu unterdrücken. Wenn die Lehrerin in einem der Kinderheime in den ersten Tagen nicht gleich Ruhe und Ordnung erzielt, so blickt sie verlegen umher, als wolle sie die Anwesenden um Entschuldigung bitten und sie als Zeugen dafür anrufen, daß sie unschuldig sei an der Sache. Vergebens sagen wir ihr immer wieder, die Unordnung im ersten Augenblick sei unvermeidlich. Und wenn wir schließlich von ihr verlangen, sie solle nichts als beobachten, so fragt sie, ob sie nicht lieber wieder gehen könnte, denn sie sei ja dann keine Lehrerin mehr.

Wenn sie es aber allmählich als ihre Aufgabe erkennt zu unterscheiden, welche Handlungen zu verhindern und welche zu studieren seien, dann entdeckt die Lehrerin der alten Schule einen großen Mangel an sich, und es kommen ihr Zweifel, ob sie ihrer Aufgabe auch gewachsen sei.

Jene, die nicht vorbereitet ist, fühlt sich in der Tat lange Zeit niedergeschlagen und unfähig; je tüchtiger aber die Lehrerin an wissenschaftlicher Vorbereitung und an Übung in experimenteller Psychologie ist, desto schneller wird sie empfänglich sein für die Wunder des sich entfaltenden Lebens.

In seinem Roman „Mein Onkel Millionär", der eine Kritik an modernen Sitten ist, gibt Notari in der ihm eigenen lebhaften Art ein sehr beredtes Beispiel von den alten Methoden der Kinderzucht. Als der „Onkel" noch ein Kind war, ließ er sich soviele Unarten zuschulden kommen, daß er die ganze Stadt in Aufruhr versetzte, und in der Verzweiflung übergab man ihn schließlich einer Schulanstalt. Hier empfindet „Fufu", wie er genannt wird, zum erstenmal den Wunsch gefällig zu sein und seine Seele kommt in Bewegung, als er mit der hübschen kleinen Fufetta in Berührung kommt, die hungrig ist und kein Frühstück hat.

„Er blickt um sich, sah Fufetta an, stand auf, nahm sein Frühstückskörbchen und legte es, ohne ein Wort zu sagen, ihr in den Schoß. Dann lief er von ihr weg und, ohne es zu wissen warum, ließ er den Kopf hängen und brach in Tränen aus.

„Mein Onkel konnte sich den Grund für diesen plötzlichen Ausbruch nicht erklären.

„Zum erstenmal hatte er zwei freundliche Augen voll schmerzlicher Tränen gesehen und sich innerlich bewegt gefühlt, und zu gleicher Zeit war eine große Beschämung über ihn gekommen, daß er esse, während neben ihm jemand war, der nichts zu essen hatte.

„Da er nicht wußte, wie er dem Drang seines Herzens Ausdruck verleihen, noch mit welchen Worten er sie bitten solle, das Geschenk des Körbchens anzunehmen, noch wie er eine Entschuldigung finden könnte, um sein Anerbieten zu rechtfertigen, blieb er das Opfer der ersten tiefen Bewegung seiner kleinen Seele.

„Fufetta, ganz verwirrt, lief eilends auf ihn zu. Mit großer Zärtlichkeit zog sie den Arm weg, in den er sein Gesichtchen verborgen hatte. „Weine nicht, Fufu", sagte sie sanft zu ihm,

fast als wollte sie rechten mit ihm. Es war, als rede sie mit ihrer lieben zerfetzten Puppe, so mütterlich und eindringlich war ihre Miene und so voll von sanfter Macht ihr ganzes Wesen.

„Dann küßte ihn das kleine Mädchen, und mein Onkel gab dem Einfluß, den sein Herz erfahren hatte, nach, legte ihr die Arme um den Hals, und, noch schweigend und schluchzend, küßte er sie wieder.

„Endlich wischte er mit einem tiefen Seufzer die feuchten Spuren seiner Bewegung aus Gesicht und Augen und lächelte wieder.

„Eine scharfe Stimme ließ sich vom andern Ende des Hofes her hören:

„Kommt ihr beiden dort, kommt — aber rasch, ihr; herein mit euch!"

„Es war die Lehrerin, die Aufseherin . . .

Sie zerdrückte die erste zarte Regung in der Seele eines Wildlings mit derselben blinden Rücksichtslosigkeit, die sie gegen zwei einander prügelnde Kinder angewendet hätte.

„Es war Zeit, daß alle in die Schule zurückgingen, und ein jedes hatte der Anordnung Folge zu leisten."

So verfuhren auch meine Lehrerinnen in den ersten Tagen meiner Tätigkeit in den Kinderheimen. Fast unbewußt veranlaßten sie die Kinder zur Unbeweglichkeit, ohne die Art der unterdrückten Bewegungen zu *beobachten* und zu *unterscheiden*. Da war z. B. ein kleines Mädchen, das ihre Gefährten um sich versammelte, und dann in ihrer Mitte anfing zu schwatzen und Gebärden zu machen. Sofort lief die Lehrerin auf sie zu, faßte sie an den Armen und hieß sie still sein; ich aber beobachtete das Kind und sah, daß sie gegen die andern die Mutter oder Lehrerin spiele, sie das Morgengebet, die Anrufung der Heiligen und das Kreuzeszeichen lehre; sie erwies sich allbereits als die *Leiterin*. Ein anderes Kind, dessen Bewegungen beständig unzusammenhängend und ziellos waren und das daher als nicht ganz normal angesehen wurde, fing eines Tages an, mit dem Ausdruck der größten Aufmerk-

samkeit die Tische zu rücken. Augenblicklich waren sie an ihm, es zur Ruhe zu bringen, da es zuviel Geräusch mache. Und doch war dies eine der ersten Äußerungen des Kindes von Bewegungen, die geordnet und auf einen nützlichen Zweck gerichtet waren, und diese Tätigkeit hätte deshalb Rücksicht verdient.

In der Folge zeigte sich dieses Kind auch ruhig und zufrieden wie die andern, so oft es kleine Gegenstände zu rücken oder etwas auf seinem Pult zu ordnen hatte.

Oft kam es vor, daß, während die Lehrerin verschiedene gebrauchte Materialien wieder in die Schachteln einordnete, ein Kind herankam, und solche Gegenstände ergriff in dem offensichtlichen Bestreben, die Lehrerin nachzuahmen. Diese fühlte sich bewogen, das Kind an seinen Platz zu schicken mit der Bemerkung „Laß das, geh an deinen Platz". Und doch zeigte das Kind durch diese Handlung das Bestreben nützlich zu sein, und es wäre reif gewesen für eine daran anzuknüpfende Unterweisung. Ein andermal hatten sich die Kinder lachend und plaudernd um ein Wasserbecken gesammelt, in dem Spielsachen herumschwammen. Wir hatten in der Schule einen Kleinen, der kaum zwei und ein halb Jahr alt war. Man hatte ihn abseits des Kreises allein stehen lassen, und man konnte sehen, wie er voll von Neugierde war. Ich sah ihm aus einiger Entfernung mit großem Interesse zu; zuerst machte er sich heran und versuchte, sich unter sie einzudrängen, doch war er nicht stark genug dazu, und nun sah er sich um. Der Ausdruck des Nachdenkens auf seinem Gesichtchen war äußerst interessant. Ich wünschte einen Apparat gehabt zu haben, um ihn photographieren zu können. Sein Auge fiel auf einen kleinen Stuhl, und sofort entschloß er sich, diesen hinter die Kindergruppe zu stellen und darauf zu steigen. Er ging schon, das Gesicht von Hoffnung aufgehellt, auf den Stuhl zu, aber in diesem Augenblick, nahm ihn die Lehrerin rücksichtslos (sie selbst würde wohl sagen sanft) in ihre Arme, und indem sie ihn über die Köpfe der andern emporhob, sagte sie: „Komm, Kleiner, du darfst auch hinsehen!" Unzweifelhaft empfand der Knabe, als er die

schwimmenden Spielsachen sah, nicht die Freude, die ihm zuteil geworden wäre, wenn er das Hindernis aus eigener Kraft überwunden hätte. Der bloße Anblick der Gegenstände hatte keinen Wert für ihn, während seine verständigen Bemühungen seine inneren Fähigkeiten entwickelt hätten. In diesem Fall hinderte die Lehrerin das Kind daran, sich selbst zu erziehen, ohne ihm dafür irgendwelchen Vorteil zu verschaffen. Der Kleine war nahe daran gewesen, sich als Sieger zu fühlen, und nun war er hilflos zwischen zwei Armen gefangen. Der Ausdruck der Freude, der Besorgnis und der Hoffnung der mich an seinem Gesicht so gefesselt hatte, schwand und hinterließ nur den stumpfen Ausdruck des Kindes, das weiß, daß andere für es handeln.

Als die Lehrerinnen meiner Einwendungen satt waren, ließen sie die Kinder alles tun, was diesen nur einfiel. Ich sah Kinder, die ihre Füße auf den Tisch gelegt oder die Finger in die Nase gesteckt hatten, und niemand verwies es ihnen. Andere stießen ihre Kameraden herum, und in ihrem Gesicht zeigte sich ein Ausdruck der Gewalttätigkeit — wieder nicht die geringste Aufmerksamkeit auf seiten der Lehrerin. Da mußte ich eingreifen und zeigen, mit welcher unbedingten Strenge alles Unerlaubte verhindert und allmählich unterdrückt werden muß, so daß das Kind zwischen Gut und Bös deutlich unterscheiden lernt.

Soll die Zucht von Dauer sein, so muß auf diese Weise die Grundlage gelegt werden, und die ersten Tage sind für die Lehrerin die schwierigsten. Der erste Begriff, den das Kind erwerben muß, wenn es wirkliche Zucht erwerben soll, ist die Unterscheidung zwischen Gut und Bös, und die Aufgabe des Lehrers liegt darin, acht zu geben, daß das Kind nicht etwa Gut verwechselt mit Unbeweglichkeit und Bös mit Tätigkeit, wie dies bei der alten Methode oft geschah. Denn es handelt sich für uns, zu erziehen zur Tätigkeit, zur Arbeit, zum Guten, nicht zur Untätigkeit, nicht zur Passivität, nicht zum bloßen Gehorsam.

Ein Zimmer, in dem sich alle Kinder nützlich, verständig und mit freiem Willen bewegen, ohne ein rohes oder ungehöriges

Benehmen, würde mir in der Tat als eine wohldisziplinierte Klasse erscheinen.

Die Kinder in Reihen zu setzen wie in den gewöhnlichen Schulen, einem jeden Kleinen einen Platz anzuweisen und zu verlangen, daß sie nun so ruhig sitzen, um die Ordnung der ganzen Klasse als einer Versammlung aufrecht zu erhalten — das mag später erreicht werden, wenn einmal an die kollektive Erziehung herangegangen wird.

Denn auch im Leben muß man zuweilen stille sitzen bleiben, so wenn man einem Konzert oder einem Vortrag beiwohnt.

Und wir wissen, daß dies sogar uns Erwachsene ein kleines Opfer kostet.

Ist einmal eine individuelle Disziplin erreicht und wir können nun die Kinder in Ordnung, ein jedes an seinen bestimmten Platz setzen, ihnen auch klar machen, daß sie in solcher Ordnung sich gut ausnehmen und dies eine treffliche und schöne Einrichtung ist, wenn sie sich so geordnet und ruhig verhalten — dann ist ihr ruhiges und schweigendes Verbleiben am Platze das Ergebnis der Heranbildung und nicht ein bloßer Zwang. Das Wichtige ist, daß sie die Sache erfassen, ohne daß ihre Aufmerksamkeit zu gewaltsam auf die Befolgung gelenkt wird, daß sie das Prinzip der kollektiven Ordnung sich zu eigen machen.

Haben sie diesen Begriff einmal erfaßt, so handeln sie beim Aufstehen, Sprechen, beim Wechseln der Plätze nicht mehr, ohne zu wissen und zu bedenken, was sie tun, sondern sie tun es, weil sie aufstehen, sprechen usw. wollen; d. h. von dem von ihnen richtig erfaßten Zustand der Ordnung und Ruhe aus unternehmen sie irgendeine gewollte Handlung, und da sie wissen, daß es auch verbotene Handlungen gibt, kommt es ihnen aufs neue zum Bewußtsein, daß zwischen Gut und Bös unterschieden werden muß.

Die vom Zustand der Ordnung ausgehenden Bewegungen der Kinder werden im Verlauf der Zeit immer mehr zweckmäßig und vollkommen, ja sie lernen, über ihre eigenen Handlungen

nachzudenken. In der Beobachtung des Weges, auf welchem die Kinder von den ersten, noch ungeordneten Bewegungen zu den spontanen und geordneten fortschreiten (bei dem Begriff von Ordnung, wie ihn die Kinder verstehen) — liegt nun das Buch des Lehrers, das Buch, das seine Handlungen leiten muß und das einzige, in dem er lesen und studieren soll, will er ein wahrer Erzieher werden. Denn bei solchen Übungen vollzieht das Kind bis zu einem gewissen Maße eine Auswahl unter seinen Willensneigungen, die zuerst verwirrt waren in der unbewußten Unordnung seiner Bewegungen.

Es ist bemerkenswert, welch deutliche individuelle Unterschiede sich dabei enthüllen, wenn wir so verfahren; das Kind, bewußt und frei, offenbart sich selbst.

Es finden sich solche, die ruhig an ihren Plätzen bleiben, teilnahmslos und schläfrig, andere, die ihre Plätze verlassen, um zu streiten, sich zu balgen, Gegenstände umzuwerfen, und endlich solche, die sich an die Ausführung einer bestimmten Handlung machen, einen Stuhl an eine bestimmte Stelle rücken und sich darauf setzen, einen Tisch irgendwohin schieben, sich ein Bild ansehen usw.; so offenbaren sich die Kleinen bald langsam in ihrer geistigen Entwicklung oder gar abnormal, bald langsam in der Entwicklung der Willensart, oder aber auch intelligent, sich rasch anpassend, fähig, ihre Neigungen und Wünsche auszudrücken, die Kraft ihrer spontanen Aufmerksamkeit, die Grenzen ihrer Anstrengungsfähigkeit.

Unser auf das Kind angewandter Begriff von Freiheit kann nicht derselbe einfache Begriff der Freiheit sein, wie wir ihn bei der Beobachtung der Pflanzen, Insekten u. a. verstehen. Wegen der besonderen Merkmale der Hilflosigkeit, mit denen das Kind geboren wird, und wegen seiner Eigenschaften als eines geselligen Individuums unterliegt das Kind gewissen Fesseln, die seine Tätigkeit einschränken.

Eine Erziehungsmethode, die die Freiheit zur Grundlage hat, muß es sich zur Aufgabe machen, dem Kinde darin behilflich zu sein, diese verschiedenen Hemmnisse überwinden zu lernen. Mit anderen Worten, die Erziehung soll so geartet sein, daß

sie das Kind darin fördert, auf eine zweckmäßige Art die sozialen Fesseln, die seine Tätigkeit behindern, zu erleichtern. Wächst nun das Kind in einem solchen geistigen Klima heran, so werden seine spontanen Äußerungen allmählich klarer werden und mit der Deutlichkeit der Wahrheit seine Wesensart enthüllen. Aus allen diesen Gründen ist die Aufgabe der ersten erzieherischen Einwirkung die, das Kind zur Selbständigkeit hinzuleiten.

Selbständigkeit

Niemand kann frei sein, wenn er nicht unabhängig ist, deshalb müssen die ersten tätigen Äußerungen der individuellen Freiheit des Kindes so geleitet werden, daß es durch seine Betätigung zur Selbständigkeit gelange. Von dem Augenblick an, da die kleinen Kinder entwöhnt werden, beschreiten sie die Entwicklungsbahn zur Selbständigkeit.

Was ist ein entwöhntes Kind? Nichts anderes als ein Kind, das von der Mutterbrust unabhängig geworden ist. An Stelle dieser einzigen Nährquelle findet es verschiedene Arten von Nahrung; so sind ihm die Mittel, sein Leben zu erhalten vervielfältigt, und es kann bis zu einem gewissen Grade unter seiner Nahrung auswählen, während es vorher ausschließlich auf eine Form derselben beschränkt war.

Immerhin bleibt es noch unselbständig, da es noch nicht gehen, noch nicht sich waschen und ankleiden und das Notwendige in deutlicher Sprache verlangen kann. Es ist noch der Sklave der andern.

Bis das Kind drei Jahre alt geworden ist, sollte es jedoch sich in großem Maße frei und unabhängig haben machen können.

Daß wir uns den höchsten Sinn des Wortes Unabhängigkeit noch nicht gänzlich zu eigen gemacht haben, rührt von der Tatsache her, daß die soziale Form, in der wir leben, immer noch knechtisch ist. In einem Zeitalter, da es Diener gibt, kann die richtige Auffassung jener Lebensform, die soviel bedeutet als Unabhängigkeit, nicht Wurzel fassen oder sich frei entwickeln, gerade so wie zur Zeit der Sklaverei der Begriff der Freiheit entstellt und verdunkelt worden war.

Unsere Diener sind nicht die von uns Abhängigen: eher sind wir abhängig von ihnen. Wenn ein solch tiefer menschlicher Irrtum einen Teil unseres ganzen sozialen Aufbaus bildet, so müssen sich die allgemeinen Folgen davon in Form von moralischer Minderwertigkeit fühlbar machen. Wir halten uns oft für unabhängig, nur weil kein anderer uns befiehlt und wir selbst andern befehlen; aber der Herr, der einen Diener zu Hilfe rufen muß, ist in der Tat unselbständig aus eigener Minderwertigkeit. Dem Lahmen, der auf Grund einer pathologischen Tatsache sich nicht die Stiefel ausziehen kann und dem Fürsten, der sie auf Grund einer sozialen Tatsache sich nicht ausziehen darf, ist in Wirklichkeit derselbe Zustand aufgenötigt.

Jedes Volk, das die Vorstellung, bedient werden zu müssen, adoptiert und es für einen Vorteil hält, wenn ein Mensch vom andern bedient wird, läßt den Knechtsinn in den Volkscharakter übergehen, und in der Tat sind wir alle zu gewissen Formen des willfährigen Dienstes stets bereit, geben ihnen aber solch empfehlende Namen wie Zuvorkommenheit, Höflichkeit, Nächstenliebe. Es bleibt dabei: wer sich bedienen läßt, ist in seiner Unabhängigkeit beschränkt. Die Würde des Menschen der Zukunft wird sich auf den Grundsatz stellen: Ich will nicht bedient werden, weil ich nicht hilflos bin. Und dieser Grundsatz muß herrschen, wollen die Menschen sich wirklich frei fühlen.

Jede pädagogische Handlung, soll sie wirksam sein bei der Erziehung der Kleinen, muß auf dieser Bahn der Entwicklung zur Unabhängigkeit zu befördern suchen. Wir müssen sie dazu bringen, ohne Hilfe zu gehen, zu laufen, die Treppe auf und ab zu gehen, zu Boden gefallene Gegenstände aufzuheben, sich an- und auszukleiden, zu baden, deutlich zu sprechen und die eigenen Wünsche klar auszudrücken. Unsere Unterstützung soll es den Kindern möglich machen, die Befriedigung ihrer eigenen Wünsche und Bestrebungen selbst herbeizuführen. Dies heißt zur Unabhängigkeit erziehen.

Wir sind gewöhnt, die Kinder zu bedienen, und dies ist nicht nur ein dienerisches Verhalten zu ihnen, sondern es ist auch

nicht ohne nachteilige Folgen, weil es ihre eigene nützliche Tätigkeit zu ersticken fähig ist. Wir neigen dazu, die Kinder als Puppen anzusehen, und daher waschen wir sie und geben ihnen zu essen, als wären sie unsere Puppen. Wir lassen es uns nicht einfallen, daß ein Kind, das nicht selbst zugreift, auch nicht anzufassen lernt. Und doch muß es dazu fähig werden, und die Natur hat seinen Körper mit den nötigen Werkzeugen ausgerüstet, die verschiedenen Tätigkeiten auszuführen und seinen Geist mit der Fähigkeit, dies zu erlernen. Und unsere Pflicht gegen das Kind ist es jedenfalls, ihm in der Erwerbung jener nützlichen Tätigkeiten behilflich zu sein, die es nach der Absicht der Natur ausführen soll. Die Mutter, die ihrem Kind zu essen gibt, ohne jedes Bestreben, es zu lehren, wie man den Löffel selbst hält und ihn zum Munde führt oder ihm dies vorzumachen, ist keine gute Mutter. Sie versündigt sich an der angeborenen Würde ihres Kindes, indem sie es als Puppe behandelt, während es ein Mensch ist, von der Natur ihrer Pflege anvertraut. Wer wüßte nicht, daß es eine weit schwierigere und mühsamere Sache ist, ein Kind zu lehren, wie es sich waschen, ankleiden und wie es selbständig essen soll, als dem Kind alles dies selbst tun?

Das erstere ist die Arbeit des Erziehers, das andere ist die oberflächliche und minderwertige Arbeit eines Bediensteten.

Ist dies nun auch für die Mutter bequemer, so ist es doch sehr nachteilig für das Kind, da es seine Entwicklung aufhält und behindert und auch fürs spätere Leben die bedenklichsten Folgen hat. Der große Herr, der zu viele Diener hat, wird nicht nur immer abhängiger von ihnen, bis er zuletzt tatsächlich ihr Sklave ist, sondern die Untätigkeit macht auch seine Muskeln immer schwächer, bis sie zuletzt ihre natürliche Fähigkeit zur Tätigkeit verlieren. Und der Geist eines Menschen, der das, was er braucht, nicht durch eigene Bemühung erwirbt, sondern es von andern fordert, wird schwerfällig und träge.

Würde eine solcher Mensch eines Tages die Tatsache seiner Minderwertigkeit erkennen und seine Selbständigkeit zurückerwerben wollen, so müßte er erfahren, daß er dazu die Kraft

nicht mehr hat. Die Eltern der bevorzugten Klassen der Gesellschaft sollten sich diese gefährlichen Folgen stets vor Augen halten.

Dies also sind die tatsächlichen Fesseln einer naturgemäßen Entwicklung der angeborenen Fähigkeiten.

Während bei uns die Frauen Röcke tragen, haben die orientalischen Frauen Beinkleider nach Art der Männer und noch mehr als bei uns gilt es dort die Aufgabe der Erziehung, ihnen die Kunst der Unbeweglichkeit beizubringen. Ein solches Verhalten gegen die Frau führt dazu, daß der Mann nicht nur für sich selbst, sondern auch für die Frau arbeiten muß. Und die Frau weiß mit ihrer natürlichen Kraft und Betätigungslust nichts anzufangen und schmachtet in Knechtschaft dahin. Sie wird nicht nur versorgt und bedient, sie wird auch in ihrer Individualität verkümmert, und für die Gesellschaft bedeutet sie nur eine Nummer. In allen jenen Fähigkeiten und Hilfsmitteln, die zur Erhaltung des Lebens dienen, bleibt sie minderwertig.

Das folgende Beispiel möge dies klar machen: Ein Wagen, in dem Vater, Mutter und Kind sitzen, fährt auf der Landstraße dahin. Ein bewaffneter Strolch hält den Wagen mit dem bekannten Zuruf an: Das Geld oder das Leben! In dieser Lage verhalten sich nun die drei Insassen auf sehr verschiedene Weise. Der Mann, der ein geübter Schütze und mit einem Revolver versehen ist, richtet diesen sofort gegen den Angreifer. Der Knabe, dessen einzige Waffe die Freiheit und Gewandtheit seiner Beine ist, schreit und macht sich auf und davon.

Die Frau, die keinerlei Waffe hat, weder eine künstliche noch eine natürliche (ihre Glieder, nicht geübt in tätigem Eingreifen, werden außerdem durch ihre Kleider behindert), schreit entsetzt auf und sinkt in Ohnmacht. Dieses dreifache Verhalten steht in engstem Zusammenhang mit dem Zustand von Freiheit und Unabhängigkeit eines jeden der drei Individuen. Die ohnmächtige Frau ist dieselbe, die sich von aufmerksamen Kavalieren den Mantel tragen läßt, die auch schnell bei der Hand sind, einen zu Boden gefallenen Gegenstand aufzuheben, um ihr alle Anstrengung zu ersparen.

Die Gefahr des Bedientwerdens und der Abhängigkeit liegt nicht nur in dem zwecklosen Hinleben, das zur Hilflosigkeit führt, sondern auch im Auftreten individueller Züge, die nur zu deutliche Anzeichen einer beklagenswerten Verbildung und Zerrüttung sind und den Tränen einer hysterischen oder den Krämpfen einer epileptischen Person verglichen werden können. Hand in Hand mit der Hilflosigkeit tritt ein herrisches Wesen auf. Es ist das äußere Zeichen von dem Empfindungszustand des Menschen, der nur durch die Arbeit anderer besteht. So wird der Herr gar oft zum Tyrannen gegen seine Diener. Der Geist des Fronvogts gegen den Leibeigenen tritt zutage.

Denken wir uns einen geschickten und rührigen Handwerker, der nicht nur selbst tüchtige und ausgiebige Arbeit leisten, sondern auch in seiner Werkstätte Anleitung geben kann, weil er die Fähigkeit hat, die gesamte Tätigkeit der Umgebung, in der er wirkt, zu leiten und zu beaufsichtigen. Der Mann, der so seine Umgebung beherrscht kann lächeln, wenn er sieht, wie andre sich aufregen, denn er besitzt jene Selbstbeherrschung, die aus dem Bewußtsein hervorgeht, die Dinge fest in der Hand zu haben. Wir wären jedoch keineswegs überrascht zu erfahren, daß dieser wackere Handwerksmann zu Hause seine Frau ausschilt, wenn die Suppe nicht nach seinem Geschmack oder nicht zur bestimmten Zeit fertig ist. In seinem Heim ist er eben nicht mehr der geschickte Handwerksmann, hier ist es seine Frau, die ihn bedient und sein Essen bereitet. Er ist ein heiterer und angenehmer Mann, da wo er durch seine Tüchtigkeit stark ist, herrisch aber, da wo er bedient wird. Vielleicht wenn er auch lernte, sich die Suppe zu kochen, könnte er ein vollkommener Mann werden!

Der Mensch, der durch eigene Bemühung alle die für sein Behagen und sein Fortkommen im Leben nötigen Handlungen verrichten kann, ist Herr seiner selbst und vervielfältigt seine Fähigkeiten, vervollkommnet sich als Individuum. Wir müssen die kommende Generation zu starken Menschen erziehen, und dies will bedeuten, daß wir sie zu selbständigen und freien Menschen machen müssen.

Abschaffung der Prämien und der äußeren Formen der Strafen

Werden einmal solche Grundsätze angenommen und befolgt, so ergibt sich die Abschaffung der Preise und aller äußeren Formen der Strafen ganz von selbst. Es zeigt sich dann nur noch das Streben nach dem einzigen und wahren Preis, der den Menschen niemals enttäuscht — das Gedeihen der menschlichen Kraft und Freiheit in seinem inneren Leben, aus dem seine Tätigkeit entspringen muß. In meiner eigenen Erfahrung habe ich mich über die Wahrheit dieser Erkenntnis oft verwundern müssen.

Während der ersten Monate hatten unsere Lehrerinnen in den Kinderheimen noch nicht gelernt, die pädagogischen Grundsätze einer auf Freiheit gegründeten Zucht praktisch anzuwenden. Besonders eine derselben bemühte sich in meiner Abwesenheit, meine Grundsätze durch einige jener Methoden zu verbessern, in die sie sich ganz eingelebt gehabt hatte. Als ich nun eines Tags unerwartet kam, sah ich, daß eines der aufgewecktesten Kinder ein großes griechisches Kreuz aus Silber an einem schönen weißen Band um den Hals tragen, während ein anderes Kind in einem Lehnstuhl saß, der recht deutlich in die Mitte des Zimmers gerückt worden war.

Das erste Kind war belohnt worden, das zweite sollte bestraft werden. Solange ich anwesend war, befaßte sich die Lehrerin nicht weiter mit der Sache, und sie blieb also bestehen, wie ich sie angetroffen hatte. Ich verhielt mich still und wählte mir einen Ort aus, von wo ich ruhig beobachten konnte. Das Kind mit dem Kreuz ging hin und her, brachte die Gegenstände, mit denen es gearbeitet hatte von seinem Tisch an den der Lehrerin und andere dafür zurück. Es war tätig und glücklich. Auf seinem Wege kam es auch an dem Armstuhl des bestraften

Gartenarbeiten. (Unter den Kindern steht Frl. J. B., die Tochter des franzöſ. Geſandten in Rom)

Rast im Garten (Kinderheim in Rom)

Kindes vorbei. Das silberne Kreuz glitt ihm vom Hals und fiel zu Boden. Das Kind im Armstuhl hob es auf, ließ es am weißen Bande baumeln, betrachtete es von allen Seiten und sagte dann zu seinem Kameraden: „Siehst du, was du hast fallen lassen?" Das Kind wandte sich um und schaute das Kreuz mit gleichgültiger Miene an; man konnte in seinem Gesichtsausdruck lesen „Stör mich nicht", und seine Stimme antwortete: „Das ist mir gleich". „Was, das ist dir gleich?" sagte das bestrafte Kind ruhig, „dann laß mich es anlegen". Und das andere Kind sagte: „O ja, zieh es an", in einem Ton, der auszudrücken schien „und laß mich in Frieden". Der Junge im Armstuhl legte sich das Band zurecht, so daß das Kreuz auf dem Brustlatz seines roten Schürzchens lag, wo er seine zierliche Gestalt und seinen Schimmer bequem beschauen konnte, dann setzte er sich besonders behaglich in den Armstuhl, die Hände in deutlichem Selbstbewußtsein auf die Arme des Stuhls gelegt. So blieb die Sache, und so war sie recht. Das baumelnde Kreuz konnte zwar das strafbare Kind befriedigen, aber nicht das tätige Kind, das in seiner Arbeit zufrieden und glücklich genug war.

Eines Tages nahm ich bei einem Besuch in einem andern Kinderheim eine Frau mit mir, die die Kinder höchlich lobte und in einer mitgebrachten Schachtel sie eine Anzahl glänzender Medaillen sehen ließ, jede an einem leuchtenden roten Band befestigt. „Die Lehrerin", sagte sie, „wird diese Medaillen den bravsten und tüchtigsten Kindern auf die Brust heften". Da es nicht meine Aufgabe war, diese Besucherin in meiner Methode zu unterweisen, blieb ich still, und die Lehrerin nahm die Schachtel in Empfang. In diesem Augenblick runzelte ein sehr aufgewecktes vierjähriges Bübchen, das ruhig an einem Tischchen saß, die Stirne zum Zeichen des Widerspruchs und rief ein- über das anderemal: „Den Jungen aber nicht — den Jungen aber nicht".

Welche Offenbarung! Dieses Bürschchen wußte bereits, daß er zu den besten und tüchtigsten in der Klasse gehörte, obwohl ihm dies noch nie jemand gesagt hatte, und er wollte nicht durch

diese Auszeichnung verletzt werden. Nicht wissend, wie er seine Würde verteidigen sollte, berief er sich auf seinen Vorrang als männliches Wesen!

Was nun die Strafen anbelangt, so hatten wir es oft mit Kindern zu tun, die die andern störten, ohne im geringsten unsere Zurechtweisungen zu beachten. Solche Kinder wurden sogleich vom Arzt untersucht. Erwies sich das Kind als normal, so stellten wir ein Tischchen in eine Ecke des Zimmers und sonderten an diesem das Kind von den andern ab; es wurde in ein bequemes Armstühlchen gesetzt, so daß es seine Kameraden bei ihrer Arbeit sehen konnte und erhielt solche Beschäftigungen und Spielsachen, denen es am meisten zugetan war. Diese Absonderung hatte fast immer den Erfolg, das Kind zu beruhigen; von seinem Platz aus konnte es die ganze Versammlung seiner Kameraden überschauen, und die Art und Weise, wie diese sich ihrer Beschäftigung hingaben, war ihm eine gegenständliche Lektion, die weit wirksamer war als alle Worte des Lehrers hätten sein können. Allmählich kam es dann zur Einsicht, wie gut es sei, wenn man zu der Gemeinschaft gehöre, die vor seinen Augen so emsig tätig war, und es wünschte aufrichtig, sich wieder zurückzubegeben und mit andern Kindern arbeiten zu dürfen. Auf diese Weise haben wir alle Kinder, die anfänglich der Zucht zu widerstreben schienen, dieser unterworfen. Das abgesonderte Kind wurde immer mit besonderer Sorgfalt behandelt, fast als ob es krank wäre. Und wenn ich selbst das Schulzimmer betrat, ging ich gleich auf ein solches Kind zu und war zärtlich zu ihm, als ob es ein ganz kleines Kind wäre. Dann wandte ich mich an die andern, interessierte mich für ihre Beschäftigung und richtete darüber Fragen an sie, als ob sie kleine Erwachsene wären. Ich weiß nicht, was in der Seele der Kinder vor sich ging, die wir einer besonderen Zucht unterwerfen mußten, jedenfalls war aber die Besserung immer vollständig und anhaltend. Sie setzten einen Stolz darein, zu lernen, wie man sich beschäftigen und betragen müsse und legten immer besondere Zuneigung an den Lehrer und an mich zutage.

Der biologische Begriff der Freiheit in der Erziehung

Vom biologischen Standpunkt aus muß der Begriff der Freiheit in der Erziehung des Kindes im frühesten Lebensalter so verstanden werden, daß er jene Bedingungen in sich schließt, die eine möglichst günstige Entwicklung der gesamten Individualität gewährleisten. Hierzu gehört, sowohl von der physiologischen als von der geistigen Seite aus die freie Entwicklung des Gehirns. Der Erzieher muß von einer tiefen Verehrung des Lebens durchdrungen sein, und aus dieser Ehrfurcht muß er, während er mit rein menschlichem Interesse die Entwicklung des Kindes beobachtet, für dieselbe eine innere Achtung empfinden. Nun ist das Kindesleben kein abstrakter Begriff, sondern es ist *das Leben bestimmter einzelner Kinder*. Es gibt nur eine tatsächliche biologische Gesamtäußerung: *das lebende Individuum*, und auf einzelne Individuen und deren gesonderte Beobachtung muß die Erziehung ausgehen. Unter Erziehung ist zu verstehen die tätige Hilfe, mit der man die normale Entwicklung des Kindeslebens befördert. Das Kind ist ein Leib, der wächst und ein Geist, der sich entwickelt — diese beiden Formen, die physische und die psychische, haben eine ewige Quelle, nämlich das Leben selbst. Wir dürfen die geheimnisvollen Kräfte, die in diesen beiden Formen des Wachstums wirken, weder stören noch ersticken, sondern müssen die Erscheinungen *von ihnen erwarten*, von denen wir wissen, daß sie sich nach und nach zeigen werden.

Die *Umwelt* ist ohne Zweifel ein *nachgeordneter* Faktor für die Erscheinungen des Lebens; sie hat Einfluß, in-

dem sie fördernd oder hindernd wirken kann, erzeugend aber ist sie nicht. Die modernen Entwicklungstheorien von Nägeli bis zu de Vries sehen den inneren Faktor für den gesamten Verlauf der Entwicklung der beiden biologischen Zweige, des animalen und des vegetabilen als die wesentliche Kraft für die Umbildung sowohl der Art als des Individuums an. Die Wurzeln der Entwicklung sowohl der Art als des Individuums liegen im Innern. Das Kind wächst nicht, weil es ißt, weil es atmet, weil es in Temperaturverhältnissen lebt, die ihm angemessen sind; es wächst, weil die Lebensenergie in ihm sich entwickelt und in die Erscheinung tritt, weil der fruchtbare Keim, aus dem sein Leben entsproßte, sich ausbildet gemäß der biologischen, durch das Gesetz der Vererbung angegebenen Bestimmung. Das Jugendalter tritt nicht ein, weil das Kind lacht, tanzt, körperliche Übungen betreibt oder gut ernährt wird, sondern weil es diese bestimmte physiologische Stufe erreicht hat. Das Leben tritt in die Erscheinung — das Leben schafft, verleiht: — und wird seinerseits wieder in gewissen Grenzen gehalten und gebunden durch bestimmte Gesetze, die unüberwindlich sind. Die festen Merkmale der Art verschwinden nicht — sie sind nur gewissen Veränderungen unterworfen.

Diese Grundanschauung, die de Vries in seiner Mutationstheorie so glänzend dargelegt hat, gibt auch die Grenzen der Erziehung deutlich an.

Wir können einwirken auf die Veränderungen, die in Beziehung stehen zur Umwelt, und deren Umfang bei der Art und beim Individuum geringfügig schwankt; aber auf die Wandlungen haben wir keinen Einfluß. Diese stehen auf irgendeine geheimnisvolle Weise mit den Quellen des Lebens selbst in Verbindung, und ihre Kräfte sind den Einflüssen der Umgebung entzogen.

Es kann z. B. eine Art durch irgendwelche Erscheinung der Anpassung nicht sich wandeln in eine andere Art, wie andererseits ein großes menschliches Genie durch keine Beschränkung oder falsche Form der Erziehung erstickt werden kann.

Die Umwelt wirkt auf das individuelle Leben um so stärker ein, je weniger dieses selbst fest und stark ist.

Sie kann in doppelter Weise einwirken, indem sie das Leben entweder begünstigt oder niederhält. Manche Palmenarten z. B. gedeihen prächtig in den Tropen, weil die klimatischen Verhältnisse ihrer Entwicklung günstig sind, manche Arten von Pflanzen und Tieren aber sind ausgestorben in Gegenden, an die sie sich nicht anzupassen vermochten.

Das Leben ist eine herrliche Göttin, die immer vorwärtsschreitet und die Hindernisse zertritt, die die Umwelt ihrem Siegeszug in den Weg stellt. Das ist die grundlegende Wahrheit — ob es sich nun um die Art handle oder um Individuen, immer sehen wir die Vorwärtsentwicklung jener Siegreichen, in denen die geheimnisvolle Lebenskraft stark und andauernd ist.

Handelt es sich nun aber um Menschen, besonders um zivilisierte Menschen, so ist die Hauptfrage die der Fürsorge, oder, wie wir es vielleicht nennen können, der Pflege des menschlichen Lebens.

Wie die Lehrerin unterrichten soll

„Rede in bündig kurzem Worte."
Dante, Hölle, 10. Gesang.

Die Tatsache vorausgesetzt, daß unter der Herrschaft der Freiheit der Schüler in der Schule seine natürlichen Anlagen äußern kann, und daß nach diesem Gesichtspunkt seine Umgebung und das didaktische Material (mit dem sich das Kind beschäftigen soll) eingerichtet worden sei, so darf die Lehrerin nun ihre Tätigkeit nicht auf Beobachtung beschränken, sondern muß zum Experiment fortschreiten.

Dieses Experiment ist enthalten in der Lehrstunde. Je besser die Lehrerin mit den Methoden der experimentellen Psychologie vertraut ist, um so besser wird sie es auch verstehen, eine Lehrstunde zu geben. Es bedarf auch wirklich eines besonderen Verfahrens, wenn die Methode richtig angewendet werden soll. Die Lehrerin muß wenigstens die Übungsklassen der Kinderheime besuchen, will sie die Kenntnis der Hauptgrundsätze der Methode erwerben und deren Anwendung richtig erfassen. Der schwierigste Teil dieser Übung ist jener, der sich auf die Methode der Schulzucht bezieht.

In der ersten Schulzeit erlernen die Kinder noch nicht, was kollektive Ordnung ist; der Begriff davon kommt ihnen erst als Ergebnis jener Übungen in der Zucht, durch die das Kind zwischen Gut und Bös unterscheiden lernt. Daraus ergibt sich nun, daß die Lehrerin im Anfang keinen gemeinsamen Unterricht geben kann. Solcher Unterricht wird überhaupt eine Ausnahme sein, da ja die Kinder frei und nicht verpflichtet sind, ruhig auf dem Platz zu bleiben, und auf die Lehrerin zu horchen, oder zu beachten, was sie tut.

Der Sammelunterricht ist in der Tat von so untergeordneter Bedeutung, daß er bei uns fast ganz abgeschafft ist.

Die Haupteigenschaften des Einzelunterrichts: Bündigkeit, Einfachheit, Sachlichkeit. Der Unterricht ist also Einzelunterricht, und eine seiner Haupteigenschaften muß die Bündigkeit sein. In Dantes Worten: „Rede in bündig kurzem Worte!" liegt ein ausgezeichneter Rat für die Lehrer. Je sorgfältiger wir unnütze Worte vermeiden, desto vollkommener wird der Unterricht werden. Bei der Vorbereitung auf den zu gebenden Unterricht muß die Lehrerin ganz besonders auf diesen Punkt achten und den Wert der Worte, die sie sprechen soll, wägen und zählen.

Eine weitere unentbehrliche Eigenschaft des Unterrichts ist die Einfachheit. Alles, was nicht reine Wahrheit ist, muß ausgeschieden werden. Daß die Lehrerin keine leeren Worte gebrauche, ist schon mit der Eigenschaft der Bündigkeit gefordert; es ist also diese zweite Eigenschaft mit der ersten eng verwandt und sagt, die sorgfältig ausgewählten Worte müssen die denkbar einfachsten sein und nichts als Wahrheit ausdrücken.

Die dritte Eigenschaft des Unterrichts ist seine Sachlichkeit. Der Unterricht muß so dargeboten werden, daß die Persönlichkeit der Lehrerin völlig zurücktritt. Im Vordergrund soll lediglich die Sache stehen, auf welche sie die Aufmerksamkeit zu ziehen wünscht. Der bündige und einfache Unterricht muß von der Lehrerin aufgefaßt werden als eine Erläuterung der Sache und des Gebrauchs, den das Kind davon machen kann.

Bei Erteilung eines solchen Unterrichts muß die Beobachtungsmethode der beständige Leitstern sein, und in sie eingeschlossen die Freiheit des Kindes. Die Lehrerin soll also beobachten, ob das Kind sich für den Gegenstand interessiert, in welcher Weise sich dies zeigt, wie lang das Interesse anhält usw., wobei selbst der Ausdruck des Gesichts zu beachten ist. Und es muß ihr alles daran liegen, die Grundforderungen der Freiheit nicht zu mißachten. Denn wenn sie von dem Kinde eine ihm nicht natürliche Anstrengung fordert, so kann sie nicht

mehr sagen, welches die spontane Tätigkeit des Kindes ist. Daraus folgt, daß, wenn die als sachlich, einfach und wahr gründlich vorbereitete Lektion vom Kinde nicht verstanden und nicht als Erläuterung des Gegenstandes aufgefaßt wird, die Lehrerin sich hauptsächlich vor zwei Dingen zu hüten hat: erstens, sie darf nicht die Sache zu Ende bringen wollen und also den Unterricht von vorn anfangen, zweitens, sie darf das Kind nicht merken lassen, daß es einen Fehler begangen oder daß es die Sache nicht verstanden hat, denn wenn sie das tut, ruft sie eine Anstrengung, zu verstehen hervor und beeinflußt so den natürlichen Geisteszustand, den sie benützen soll, um psychologisch zu beobachten. Einige Beispiele mögen zur Erläuterung dienen.

Nehmen wir an, die Lehrerin wolle das Kind die beiden Farben Rot und Blau lehren. Sie will nun die Aufmerksamkeit des Kindes auf den Gegenstand lenken. Daher sagt sie: „Sieh dies an". Und um die Farben zu lehren, sagt sie, indem sie auf Rot zeigt: „Dies ist rot", indem sie das Wort Rot mit Nachdruck und sehr langsam und deutlich ausspricht. Dann zeigt sie und lehrt in derselben Weise, was blau ist. Um sich nun davon zu überzeugen, daß das Kind richtig aufgefaßt hat, sagt sie zu ihm: „Gib mir das Rote" — „Gib mir das Blaue". Angenommen, das Kind mache bei dieser letzteren Aufgabe einen Fehler. Die Lehrerin wiederholt die Lektion nicht und will sie nicht erledigen, sie lächelt, ist freundlich zu dem Kind und legt die Farben weg.

Nicht selten sind die Lehrerinnen von solcher Einfachheit betroffen und sagen: „Es weiß ja jedermann, wie das zu machen ist". Auch hier haben wir es einigermaßen mit dem Ei des Kolumbus zu tun, und doch ist die Wahrheit die, daß nicht jeder weiß, wie er diese einfache Sache angreifen muß (nämlich einen Unterricht auf so einfache Art zu geben). Seine eigene Tätigkeit ins richtige Maß zu bringen, sie den bezeichneten Erfordernissen der Bündigkeit, Klarheit und Wahrheit anzupassen, ist für die praktische Ausführung keineswegs eine leichte Sache. Besonders gilt dies von Lehrern, die auf die alten Methoden eingelernt sind und demgemäß das Kind mit nutz-

losen, ja oft falschen Worten bis zum Übermaß bearbeiten.

Eine Lehrerin, die an öffentlichen Schulen gewirkt hatte, gab öfters dem Sammelunterricht den Vorzug. Bei solchem Unterricht ist aber auf die zu lehrende Sache an und für sich der größte Wert zu legen, und man muß alle Kinder zwingen, der Erklärung der Lehrerin zu folgen, wenn vielleicht auch nicht alle von ihnen in der Gemütsverfassung sind, ihre Aufmerksamkeit auf den besonderen gerade vorliegenden Gegenstand zu richten. Die Lehrerin hat ihre Lektion vielleicht auf folgende Weise begonnen: „Kinder, wer von euch kann erraten, was ich in der Hand habe?" Sie weiß, daß die Kinder es nicht erraten können und bedient sich also einer Falschheit, um die Aufmerksamkeit zu erregen. Dann sagt sie etwa: „Kinder, seht an den Himmel hinauf. Habt ihr nicht schon einmal hinaufgesehen? Habt ihr ihn nicht schon bei Nacht angesehen, wenn er von lauter Sternen glänzt? Nein! Seht auf meine Schürze hin. Wißt ihr, was für eine Farbe sie hat? Meint ihr nicht es sei dieselbe Farbe wie die des Himmels? Nun also, seht die Farbe, die ich in der Hand habe. Es ist die gleiche Farbe wie an meiner Schürze und am Himmel. Es ist b l a u. Nun seht euch mal ein wenig im Zimmer um, ob ihr nichts entdecken könnt, das blau ist. Und wißt ihr auch, welche Farbe die Kirschen haben, und welche die brennenden Kohlen im Herd usw.".

Nachdem das Kind sich zwecklos bemüht hat zu erraten, wird eine verworrene Masse von Vorstellungen durch seinen Kopf gejagt — der Himmel, die Schürze, die Kirschen usw. Es wird ihm nun schwer, aus dieser Verwirrung die Vorstellung herauszufinden, welche ihm deutlich zu machen der Zweck der ganzen Übung war, nämlich die Unterscheidung der beiden Farben Blau und Rot. Eine solche Arbeit der Ausscheidung ist beinahe unmöglich für ein Kind, das überhaupt nicht fähig ist, einer langen Erörterung zu folgen.

Ich erinnere mich, einmal einer Rechenstunde angewohnt zu haben, in der die Kinder gelehrt wurden, daß zwei und drei fünf ist. Zu diesem Zweck gebrauchte die Lehrerin ein Rechenbrett mit farbigen Kugeln, die auf dünne Drähte gezogen waren.

Sie zeigte in der obersten Reihe zwei Kugeln, in der nächsten drei und weiter unten fünf. Wie sich dann die Lektion entwickelte, weiß ich nicht mehr genau, das aber weiß ich, daß die Lehrerin es für nötig hielt, neben die zwei Kugeln auf dem obern Draht eine kleine reitende Figur aus Pappe mit blauem Rock zu setzen, welche sie sofort nach einem der Kinder der Klasse als „Mariettina" bezeichnete. Neben die drei Kugeln setzte sie ebenfalls eine, aber anderfarbig bekleidete reitende Figur, die sie „Gigina" benannte. Ich kann nicht genau sagen, wie die Lehrerin nun die Addition deutlich machte, jedenfalls redete sie lange um diese beiden Figuren herum, bewegte sie usw. Wenn ich sogar die Figuren lebhafter im Gedächtnis habe als den rechnerischen Prozeß, um wieviel mehr die Kinder! Sogar, wenn sie bei solcher Methode schließlich lernten, daß drei und zwei fünf ist, was für eine unverhältnismäßige geistige Anstrengung brauchte das, und die Lehrerin fand es ja selbst für notwendig, sehr viel um die beiden reitenden Figuren herumzureden.

Ein andermal wollte eine Lehrerin den Kindern den Unterschied klar machen zwischen Geräusch und Ton. Sie begann, indem sie eine lange Geschichte erzählte. Dann klopfte plötzlich jemand, der sich mit ihr verabredet hatte, leise an die Tür. Die Lehrerin hielt inne und rief: „Was ist das! Was gibt's denn? Was ist los? Kinder, wißt ihr, was die Person an der Tür getan hat? Ich kann meine Geschichte nicht weitererzählen, sie fällt mir nicht mehr ein. Ich muß da aufhören, wo ich war. Wißt ihr, was das war? Habt ihr's gehört? Habt ihr's verstanden? Das war ein Geräusch, es war ein Geräusch. O, ich will nun lieber mit diesem Kindchen spielen (dabei ergriff sie eine Mandoline, welcher sie ein Tischtuch angezogen hatte). Ja, liebes Kind, viel lieber spiel ich mit dir. Seht ihr das Kindchen, das ich in den Armen halte?" Mehrere Kinder versetzten: „Es ist ein Kind". Andere sagten: „Es ist eine Mandoline". Die Lehrerin fuhr fort: „Nein, nein, es ist ein Kleines, ein richtiges Kleines. Ich habe dieses Kindchen so gerne. Soll ich auch zeigen, daß es ein Kindlein

ist? Bleibt also ganz ruhig. Ich glaube gar, das Kindchen weint. Oder vielleicht plaudert es, oder es will Papa und Mama sagen." Nun steckte sie die Hand unter das Tischtuch und zirpt an den Saiten der Mandoline. „Da, habt ihr's gehört, es weint! habt ihr's gehört es schrie!" Die Kinder riefen: „Es ist ja eine Mandoline, du hast an den Saiten gezirpt, du hast gespielt." Die Lehrerin versetzte: „Still, ihr Kinder, horcht, was ich jetzt tue". Dann deckte sie die Mandoline auf und fing an, darauf zu spielen, wozu sie dann sagte: „Dies ist ein Ton".

Es wäre lächerlich zu glauben, daß das Kind aus solchem Unterricht den Unterschied zwischen Geräusch und Ton verstehen lerne. Das Kind wird vielmehr den Eindruck bekommen, die Lehrerin wolle Scherz treiben, und sei ziemlich albern, weil sie den Faden ihrer Erzählung bei einem Geräusch verlor und weil sie eine Mandoline für ein Kind hielt. Ganz ohne Zweifel ist es nur die Persönlichkeit der Lehrerin, von der bei einer solchen Lektion im Geist des Kindes ein Eindruck zurückbleibt, nicht aber der Gegenstand des Unterrichts.

Es ist überhaupt eine schwierige Aufgabe, von einem in den geläufigen Methoden ausgebildeten Lehrer einen als einfach zu bezeichnenden Unterricht zu erhalten. Ich erinnere mich, daß, nachdem ich die Sache gründlich und eingehend erklärt hatte, ich einst einer Lehrerin den Auftrag gab, mit Hilfe der geometrischen Einsatzfiguren den Unterschied zwischen Quadrat und Dreieck zu lehren. Ihre Aufgabe bestand lediglich darin, ein Quadrat und ein Dreieck, beide aus Holz, in die für ihre Aufnahme bestimmten Räume einzusetzen. Dann hätte sie das Kind anweisen sollen, den Umrissen der hölzernen Figuren und der Rahmen, in die die Figuren einzufassen sind, mit dem Finger nachzufahren und dabei zu sprechen „Dies ist ein Quadrat" — „dies ist ein Dreieck". Die Lehrerin, die ich dazu bestellt hatte, begann, indem sie das Kind das Quadrat anfühlen ließ und dazu sagte: „Dies ist eine Linie — dies noch eine — dies wieder eine — und dies noch eine. Es sind vier Linien, zähle sie mit deinen Fingerchen und sag mir, wieviele es sind. Und

die Ecken — zähle die Ecken, fühle sie an mit deinen Fingerchen. Sieh, es sind auch vier Ecken. Sieh dir die Figur recht an. Es ist ein Quadrat." Ich verbesserte die Lehrerin und sagte ihr, auf diese Weise führe sie das Kind nicht zur Erkenntnis der Form, sondern sie vermittle die Begriffe der Seiten, der Winkeln, der Zahlen, und das sei etwas ganz anderes als das, was sie in dieser Stunde hätte lehren sollen. „Aber", sagte sie in dem Versuch sich zu rechtfertigen, „das ist doch dasselbe". Es ist aber keineswegs dasselbe. Es ist geometrische Analysis und Mathematik. Es wäre möglich, eine Vorstellung von der Form eines Vierecks zu haben, ohne daß man bis vier zählen könnte, also ohne die Anzahl der Seiten und Winkel zu kennen. Die Seiten und Winkel sind Abstraktionen, die für sich selbst garnicht bestehen; das was wirklich da ist, ist das Stück Holz von bestimmter Form. Die weitläufigen Erklärungen der Lehrerin verwirrten nicht nur den Kopf des Kindes, sondern überschritten auch die große Kluft, die zwischen dem Konkreten und dem Abstrakten, der Form des Gegenstandes und der Mathematik der Form liegt.

Nehmen wir an, sagte ich zur Lehrerin, der Architekt zeige Ihnen ein Dom, dessen Bauformen Sie interessieren. Indem er Ihnen sein Werk zeigt, kann er dies nach einer der folgenden zwei Methoden tun: er kann aufmerksam machen auf die Schönheit der Linie, die Harmonie der Verhältnisse und kann Sie dann in das Gebäude hinein und in die Kuppel hinaufführen, damit Sie das gegenseitige Verhältnis der Teile derart kennen lernen, daß Ihr Eindruck von der Kuppel als eine ganze gegründet ist auf eine allgemeine Kenntnis ihrer Teile; oder er läßt Sie die Fenster, die breiten und die schmalen Gesimse zählen und Sie eine Zeichnung entwerfen, aus der die Konstruktion ersichtlich ist, er kann Ihnen die statischen Gesetze darlegen und die algebraischen Formeln, die zur Berechnung dieser Gesetze notwendig sind, aufschreiben. Im ersten Fall sind Sie imstande, die Form der Kuppel im Gedächtnis zu behalten, in zweiten haben Sie nichts aufgefaßt und werden nachher den Eindruck haben, der Architekt habe mit Ihnen wie mit einem

Fachgenossen gesprochen anstatt wie mit einem Reisenden, dem es darum zu tun war, das ihn umgebende Schöne kennen zu lernen. So ziemlich dasselbe ist es, wenn wir, anstatt dem Kinde zu sagen „dies ist ein Quadrat" und es dem Umriß nachfahren zu lassen, um ihm die materielle Vorstellung von der Form zu vermitteln, dafür eine geometrische Analysis der Figur geben. Es ist auch tatsächlich verfrüht, die geometrischen Formen der Ebene lehren zu wollen und dazu mathematische Begriffe zu geben; man darf aber das Kind für reif genug halten, die einfache Form zu erfassen; im Gegenteil, es ist keine Anstrengung für das Kind, die Form eines quadratischen Fensters oder Tisches zu erkennen, es sind das ja Formen, die es im täglichen Leben beständig um sich hat. Lenkt man seine Aufmerksamkeit auf eine bestimmte Form, so heißt das nur den Eindruck klären, den es bereits in sich hat und die Vorstellung davon befestigen. Es ist ungefähr so, als blickten wir zerstreut auf das Ufer eines Sees hin, und ein Künstler käme und sagte plötzlich zu uns: „Wie schön ist die Linie, die das Ufer dort unter der vorstehenden Felsbank beschreibt!" Durch seine Worte prägt sich das Bild, das schon unbewußt in uns war, unserm Geist so ein, als wäre es durch einen plötzlichen Sonnenstrahl in helles Licht gerückt worden, und wir empfinden die Genugtuung, daß sich ein Eindruck in uns kristallisiert hat, den wir zuvor nur unvollständig fühlten.

Und darin besteht auch unsere Pflicht gegen das Kind: ihm einen Strahl des Lichts zu geben und wieder unseres Weges zu ziehen.

Man kann die Wirkungen dieses ersten Unterrichts mit dem Eindruck vergleichen, den ein Wanderer hat, der ruhig und zufrieden durch einen Wald geht und in der Einsamkeit sein inneres Leben sich frei entfalten läßt. Plötzlich ruft ihn der Ton einer entfernten Glocke zu sich selbst zurück, und bei diesem Erwachen fühlt er stärker als vorher den Frieden und die Schönheit, deren er sich nur dunkel bewußt war.

Das Leben anzuregen — und es sich dann frei entwickeln und entfalten lassen — hierin liegt die erste Aufgabe des Erziehers.

Bei solch heikler Aufgabe muß eine große Kunst den richtigen Augenblick und die Grenzen der Einmischung angeben, damit wir keine Verwirrung und keine Entgleisung verursachen, sondern der Seele helfen, die sich zur Fülle des Lebens entwickelt und die leben soll aus eigener Kraft.

Mit solcher Kunst muß die wissenschaftliche Methode gepaart sein, und die Einfachheit ihrer Lektionen muß ein Seitenstück sein zu den Versuchen der Experimentalpsychologie.

Hat die Lehrerin auf die angegebene Weise an die Seele eines jeden ihrer Schüler gerührt, sie geweckt und mit Leben erfüllt wie ein unsichtbarer Geist, dann hat sie auch Macht über jede Seele, und ein Zeichen, ein einziges Wort von ihr genügt, denn jedes empfindet ihren Einfluß in lebendiger, wirksamer Weise, glaubt an sie und horcht auf sie.

Und es wird die Zeit kommen, wo die Lehrerin selbst voll Verwunderung erkennt, wie alle Schüler ihr sanft und liebend gehorchen und auf jeden Wink von ihr bereitwillig, ja mit Spannung achten. Sie sehen hin auf diejenige, die ihnen Leben eingeflößt hat und von der sie neues Leben zu erhalten wünschen und erwarten.

Die Erfahrung hat all dies geoffenbart, und es liegt hierin die Hauptquelle des Staunens all derer, die die Kinderheime besuchen. Die Klassenzucht ergibt sich hieraus wie durch Zaubermacht. Fünfzig bis sechzig Kinder von zweiundeinhalb bis sechs Jahren, alles zusammen und jedes für sich, verstehen es, so vollkommen Ruhe zu halten, daß man die Stille der Wüste zu erleben vermeint. Und wenn die Lehrerin mit leiser Stimme zu den Kindern sagt: „Steht auf, geht einigemal auf den Fußspitzen im Zimmer herum und dann wieder still auf eure Plätze zurück", dann stehen sie alle zusammen auf wie eine einzige Person und vollziehen den Befehl unter dem allergeringsten Geräusch. Mit der einen Stimme hat die Lehrerin jedes einzelne angesprochen, und jedes Kind erhofft von ihr Licht und innere Freude. Und in diesem Gefühl geht es seinen Weg, eifrig und folgsam wie ein wackerer Erforscher und führt den Befehl aus selbständigem Antrieb aus.

Auch in dieser Behandlung der Schulzucht haben wir wieder in gewissem Sinn das Kolumbusei vor uns. Der Konzertmeister muß seine Schüler einzeln vorbereiten, wenn aus ihrem Zusammenwirken eine große herrliche Harmonie hervorgehen soll, und der einzelne Künstler muß sich als Einzelner vervollkommnen, ehe er sich anschicken kann, nach dem Stabe des Meisters ins Ganze einzustimmen.

In den öffentlichen Schulen hingegen ist das Verfahren so, als ob der Konzertmeister dieselbe eintönige und zuweilen mißtönende Weise gleichzeitig mit den verschiedenen Instrumenten und Stimmen einübe.

So bilden auch diejenigen, die sich als Individuen vervollkommnet haben, die wohlerzogenen Mitglieder der Gesellschaft, und das vornehme Wesen hochgebildeter Menschen ist bei weitem nicht das steife und anmaßende einer gedrillten Soldateska.

In Beziehung auf die Psychologie des Kindesalters sind wir mit Vorurteilen reichlicher ausgestattet als mit solidem Wissen. Bis in die Gegenwart haben wir es uns angelegen sein lassen, das Kind mit Gewalt und Anwendung äußerer Gesetze zu beherrschen, anstatt es innerlich zu erobern und seine Seele in unsere Gewalt zu bekommen. So kam es, daß die Kinder neben uns lebten, oder nie imstande waren, ihr Inneres uns zu offenbaren.

Lassen wir aber das natürliche Tun fallen, mit dem wir sie gefesselt haben und die Gewalt, durch die wir sie zu erziehen glaubten, so werden sie sich in aller Wahrheit ihrer kindlichen Natur vor uns enthüllen.

Ihr edles Wesen ist so rein, so süß, daß keine Form der Unterjochung und der Ungerechtigkeit in der ganzen Geschichte der Menschheit ihr hat etwas anhaben können, und des Kindes Liebe zum Wissen ist so groß, daß sie jede andere Liebe übertrifft und uns vermuten läßt, die Liebe zur Wahrheit sei jene Leidenschaft, die die Menschheit anfeuert, sich das ganze Reich des Denkens allmählich zu erobern und dadurch von Jahrhundert zu Jahrhundert den Druck der Unfreiheit immer mehr zu überwinden.

Besonderer Teil

Entwurf eines Stundenplans für das Kinderheim

Winter

Beginn: 9 Uhr. Schluß: 4 Uhr.

9.—10. Empfang und Begrüßung. — Nachprüfung in Beziehung auf Reinlichkeit. — Übungen in alltäglichen Verrichtungen (Ablegen von Kleidungsstücken, gegenseitiges Anziehen der Schürzchen, Nachprüfung des Zimmers in Beziehung auf Ordnung und die Reinlichkeit der Gegenstände) — Sprachübungen: die Kinder erzählen, was man gestern getan hat — moralische Unterweisungen — gemeinsames Gebet.

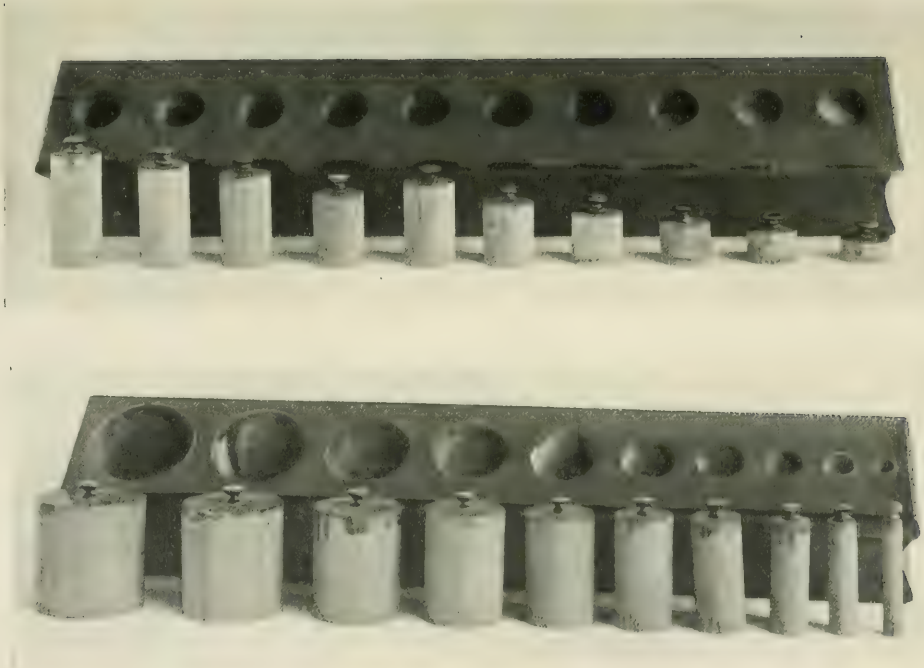
10—11. Verstandesübungen — (gegenständlicher Unterricht, unterbrochen von kurzen Ruhepausen — Namengebung — Sinnesübungen).

11—11½. Einfache Leibesübungen — (nützliche und gefällige Bewegungen: richtige Körperhaltung, Vortreten, in Reihen gehen, grüßen, aufmerksame Haltung, Gegenstände artig hinreichen).

11½—12. Mahlzeit — kurzes Gebet.

12—1. Freie Spiele.

1—2. Von der Lehrerin geleitete Spiele, womöglich im Freien. Abwechslungsweise machen die Größeren Übungen in praktischen Besorgungen: das Zimmer reinigen, abstäuben, die Gegenstände ordnen — allgemeine Nachprüfung in Beziehung auf Reinlichkeit — Gespräch.



Massive Einsatzstücke

Knöpfen

Berühren der hölzernen Ersatzstücke
(Schule Hawker in England)

2—3. Handarbeit; Formen; Zeichnen usw.
3—4. Gemeinsames Turnen mit Gesang, womöglich im Freien. — Übungen in der Fürsorglichkeit: Wartung von Pflanzen und Tieren.

Die erste Frage die sich nach Gründung einer Schule erhebt, ist der Stundenplan.

Zwei Punkte kommen dabei in Betracht: die Dauer der Schulzeit und die Verteilung des Lernens und der praktischen Übungen.

Ich will gleich bemerken, daß im „Kinderheim" wie auch in den Schulen für Schwachbegabte die Schulzeit sehr ausgiebig sein, also sich über die ganze Tageszeit erstrecken sollte. Für arme Kinder und vorab für jene Kinderheime, die sich an die Wohnviertel der Arbeiter anschließen, empfehle ich eine Schulzeit von 9 Uhr morgens bis 5 Uhr abends im Winter und von 8 Uhr morgens bis 6 Uhr im Sommer.

Solch lange Schulzeiten sind nötig, will man auf die Entwicklung der Kinder einen wirklich durchgreifenden Einfluß gewinnen. Für die Kleineren sollte eine so lange Zeit freilich durch eine Bettruhe von mindestens einer Stunde unterbrochen werden. Dieses Bedürfnis bereitet große Schwierigkeit. Es bleibt zunächst nichts anderes übrig, als daß wir die Kleinen auf ihren Sitzen, so gut es eben geht, auf die Bank gebeugt und den Kopf auf die Arme gelegt, schlafen lassen, aber es steht zu hoffen, daß wir in nicht allzu ferner Zeit die Kleinen zusammen in einem freundlichen, von großen Pflanzen beschatteten Saal, auf einfachen Ruhelagern (einer niedrigen Hängematte mit weißüberzogenen Kissen) schlafen lassen können.

Noch lieber möchte ich wünschen, daß die Kleinen im Frühjahr und Sommer im Freien sich ins Wiesengras oder in Heuhaufen legen könnten, im Schatten der Bäume, oder auch in niedere Hängematten

Wir, in den Kinderheimen in Rom, lassen die Kinder zum Essen und zur Ruhe einfach in ihre Wohnungen sich begeben, denn sie brauchen dazu nicht über die Straße zu gehen.

Es muß hier aber ausdrücklich hervorgehoben werden, daß in einem Kinderheim bei der besprochenen verlängerten Schulzeit auch die Mahlzeit und Ruhe in der Schule ins Auge zu fassen ist, wenn der wahre Zweck solcher Heime erfüllt werden soll, nämlich das Gedeihen der Kinder, die sich in einer für die Entwicklung so wichtigen Zeit befinden, wie es das Alter von drei bis sechs Jahren ist, zu leiten und zu befördern.

Das Kinderheim ist eine Stätte der Kinderpflege, und es handelt sich gewiß nicht etwa darum, die Kleinen solange in der Schule zurückzuhalten, um Gelehrte aus ihnen zu machen.

Übungen in alltäglichen Verrichtungen

Das erste, was nach unserer Methode zu geschehen hat, ist ein gewisser *Weckruf* an das Kind, ein Weckruf, der sich bald an seine Aufmerksamkeit, bald an sein inneres Leben, bald an den Sinn für geselliges Zusammenleben richtet. Nehmen wir einen Vergleich, der nicht buchstäblich, sondern nur im weitesten Sinne gelten soll — man muß verfahren wie in der Experimentalpsychologie oder in der Anthropologie, wenn ein Versuch oder eine Messung eingeleitet werden soll, d. h. (nachdem die Instrumente in Bereitschaft gesetzt worden sind, denen in unserm Fall die ganze Schuleinrichtung entspricht) es muß das *Objekt* in den richtigen Zustand gesetzt werden. Die Methode als ein Ganzes betrachtet, muß unser Werk damit beginnen, daß wir das Kind für die Formen des sozialen Lebens vorbereiten und seinen Sinn öffnen für diese Formen.

Nach dem Stundenplan, den ich aufstellte, als das erste „Kinderheim" eröffnet wurde, der aber praktisch nie vollkommen zur Ausführung kam (ein Beweis, daß ein Stundenplan für die Verteilung des Stoffes dem Grundsatz der freien Betätigung eben nicht gerecht wurde) ließ ich den Schultag beginnen mit einer Reihe von Übungen in alltäglichen Verrichtungen, und ich muß sagen, dies war der einzige Teil des Stundenplans der sich wirklich gut bewährte — so daß er immer noch den feststehenden Beginn des Schultags in den Kinderheimen bildet.

Erste Betätigung: Reinlichkeit, Ordnung, gute Haltung, Gespräch. —

Sowie die Kinder zur Schule gekommen sind, findet eine Nachprüfung in Beziehung auf Reinlichkeit statt, womöglich in Anwesenheit der Mütter (aber ohne daß Bemerkungen unmittelbar an diese gerichtet werden); es werden besehen die Haare, die Hände, die Nägel, der Hals, die Ohren, das Gesicht, die Zähne. Sind die Kleider vernachlässigt, zerrissen, sind Nähte aufgegangen, Knöpfe abgerissen, findet sich Schmutz an Kleidern oder Schuhen, so machen sich die Kinder gegenseitig darauf aufmerksam. So gewöhnen sie sich daran, auf sich selbst zu achten und sich nur in geordnetem Zustande zu zeigen.

Abwechslungsweise nehmen die Kinder auch ein Bad.

Inzwischen unterweist die Lehrerin im Schulzimmer die Kinder im einzelnen im Waschen, sie zeigt ihnen genau, wie man Finger und Nägel reinigt oder auch die Füße, die Ohren, das Gesicht mit besonderer Berücksichtigung der Augen, wie man den Mund ausspült, und lenkt die Aufmerksamkeit der Kinder auf die besondere Art und Bildung der zu waschenden Körperteile, sowie auf die Mittel zur Erzielung der Reinlichkeit: klares Wasser, Seife, Bürsten u. a. Die Größeren müssen lernen den Kleineren darin behilflich zu sein, daß sie sich gründlich waschen, damit diese so angeleitet werden, es schließlich ohne Beihilfe selbst zu besorgen.

Nachdem die körperliche Reinlichkeit erzielt ist, folgt die Nachprüfung der Schürzen, die sich die Kinder selbst oder mit gegenseitiger Nachhilfe anziehen.

Dann beginnt der prüfende Umgang im Zimmer: man sieht nach, ob die Gegenstände in Ordnung und ob sie gereinigt sind; die Lehrerin leitet dazu an, die Stellen aufzusuchen, wo der Staub sich einnistet, sie lehrt den Gebrauch der für die Reinigung verwendeten Gegenstände, des Wischtuchs, der Bürsten und Besen. Sind einmal die Kinder gehörig darin unterwiesen, alles selbst zu tun, so vollzieht sich das sehr rasch.

Dann begeben sich die Kinder an ihre Plätze. — Die Lehrerin macht ihnen deutlich, daß die richtige Haltung darin besteht, ruhig an seinem Platz zu bleiben, aufrecht zu sitzen, die Füße beisammen, die Arme auf dem Tisch und den Kopf ge-

rade zu halten; so erzielt sie eine gute Haltung. Dann heißt sie die Kinder aufstehen, um ein Lied zu singen und leitet sie an, beim Aufstehen und Sichsetzen keinen Lärm zu machen: so lernen die Kinder, sich geordnet und vorsichtig zwischen den Möbeln zu bewegen.

Dann läßt sie Übungen in gefälligen Bewegungen ausführen: wie man hin und her geht, grüßt, Gegenstände artig hinreicht, sie dankend in Empfang nimmt usw.

Mit ermunterndem Aufruf läßt die Lehrerin die Kinder empfinden, wie hübsch ein sauberes Kind, ein ordentliches Zimmer, eine Schulklasse in guter Haltung, eine anmutige Bewegung usw. sind.

Dies ist die Grundlage, auf die wir alsdann die freie Unterweisung stellen. Dies ist so zu verstehen, daß die Lehrerin die Kinder beim Verlassen des Platzes usw. nicht mehr mit Anweisungen leitet, sondern sich darauf beschränkt, auf unordentliche Bewegungen aufmerksam zu machen.

Ist nun das geschehen, so leitet die Lehrerin mit einigen aufmunternden, mit freundlicher, Lust erweckender Stimme gesprochenen Worten, ein Gespräch ein, an dem sich die Kinder beteiligen sollen, sie fragt zunächst, was sie Tags zuvor getan hätten, achtet aber wohl darauf, daß die Kinder nicht etwa veranlaßt werden, intime Familienangelegenheiten auszuplaudern, sondern jedes seine besonderen Beziehungen zu den Eltern und Ähnliches erzählt. Sie fragt, ob sie die Treppen hinaufgehen konnten, ohne sie schmutzig zu machen, ob sie die Vorbeigehenden gegrüßt haben, ob sie der Mutter behilflich gewesen, ob sie zu Hause gezeigt, was sie in der Schule gelernt haben, ob sie auf die Gasse haben gehen dürfen usw. Besonders ausführlich können die Gespräche an den Montagen werden oder überhaupt nach schulfreien Tagen: da läßt man sich erzählen, wie die Kinder ihre Zeit mit der Familie außerhalb des Hauses zugebracht, ob sie etwa Wein getrunken haben, was nicht selten vorkommt; man ermahnt sie, dies nicht

mehr zu tun und sagt ihnen, der Wein tue den Kindern nicht gut.

Solche Übungen dienen nicht nur der Entwicklung der Sprachfertigkeit, sie haben auch einen besonderen erzieherischen Wert; dadurch nämlich, daß die Lehrerin es nicht zuläßt, von inneren Familienvorkommnissen, über Nachbarn u. dgl. zu sprechen, dafür aber Gegenstände wählt, die für ein gutes Gespräch geeignet sind, lehrt sie die Kinder, was zu besprechen schicklich ist und welches die Dinge sind, um die sie sich einmal im Leben in ihren Gesprächen kümmern sollen. Öffentliche Ereignisse, die sich gelegentlich im Wohnviertel zutragen, besonders solche, die vor allem die Kinder interessieren, wie eine Taufe, ein Unglücksfall u. a. m. bieten passende Gelegenheit zu Gesprächen. Die Kinder geben selbst die Erzählung der Tatsachen.

Nach dieser Morgenunterhaltung geht man zu den verschiedenen Unterrichtsgegenständen über.

Die Mahlzeit – Gesunde Ernährung des Kindes

Im Zusammenhang mit den Übungen alltäglicher Verrichtungen mag am passendsten auch die Rede sein von der Ernährung des Kindes.

Um die Entwicklung besonders jener Kinder, bei denen zu Hause auf die Grundsätze der Hygiene des Kindes wenig Rücksicht genommen wird, in Obhut zu nehmen, wäre zu wünschen, daß wenigstens ein beträchtlicher Teil der Ernährung des Kindes der Schule anvertraut würde. Es ist heutzutage bekannt genug, daß die Ernährung der Natur des Kindes angemessen sein muß, und wie man für Kinder nicht dieselben Arzneien verschreibt wie für Erwachsene, nur etwa in kleineren Dosen, so dürfen auch die Speisen der Kinder nicht in kleineren Maßen die gleichen sein wie für Erwachsene. Aus diesem Grunde würde ich es vorziehen, daß auch in den Kinderheimen, wo die Kinder ja in demselben Hause wohnen und leicht an den Tisch der Familie gehen können, eine Speisung durch die Schule eingerichtet würde.

Sogar für die Kinder reicher Eltern wäre dies sehr zu wünschen, solange nicht in Fragen der Ernährung eine bessere, wissenschaftliche Einsicht Platz greift und es herbeiführt, daß man den Kindern ihre eigenen, ihnen zuträglichen Speisen gibt.

Die Nahrung der Kinder muß reich sein an Fetten und an Zucker, das erstere wegen der notwendigen Vorratsstoffe, der letztere zum Gewebebau. Der Zucker befördert tatsächlich die Vorgänge bei der Bildung von Geweben.

Was nun die Form der Zubereitung anbetrifft, so sollten die Nahrungsstoffe immer zerkleinert werden, da das Kind noch

nicht die Fähigkeit hat, die Speisen gründlich zu kauen; auch ist sein Magen noch nicht imstande, die Zerreibung des Speisebreis auszuführen.

Suppe, Brei und Hackfleisch sind daher die gewöhnlichen Speiseformen für die Ernährung des Kindes.

Die stickstoffhaltige Nahrung für Kinder von zwei und drei Jahren an sollte hauptsächlich aus Milch und Eiern bestehen, doch sind vom zweiten Jahr an auch Fleischbrühen empfehlenswert. Von dreieinhalb Jahren an kann Fleisch gegeben werden, oder Gemüse, wenn es sich um arme Kinder handelt. Auch Früchte sind für Kinder zu empfehlen.

Es mag angezeigt sein, besonders im Interesse der Mütter, die Ernährung der Kinder im einzelnen durchzugehen.

Wie man für die Kleinen Fleischbrühe zubereitet. (Für Kinder von drei bis sechs Jahren, später können sie die gleiche Fleischbrühe genießen wie die übrige Familie.) Man rechne 1 Gramm Fleisch auf jeden Kubikzentimeter Brühe und lege es in kaltes Wasser, ohne Gewürzkräuter zuzusetzen, sondern würze nur mit Salz. Man läßt das Fleisch zwei Stunden lang kochen. Anstatt das Fett von der Brühe abzuschöpfen, gebe man lieber etwas Butter hinzu, oder billiger einen Löffel Olivenöl, dagegen sollen Ersatzmittel für Butter, z. B. Margarine nie verwendet werden. Die Brühe soll frisch genossen werden, man setze daher das Fleisch zwei Stunden vor der Mahlzeit zu; denn sobald die Fleischbrühe sich abkühlt, beginnt eine Spaltung der chemischen Substanzen, die dem Kind nachteilig ist und leicht Durchfall erzeugen kann.

Suppen. Eine sehr einfache und für die Kinder sehr empfehlenswerte Suppe erhält man, wenn Brot in Salzwasser oder in Fleischbrühe gekocht und mit Öl schmackhaft gemacht wird. Dies ist die klassische Suppe für Kinder und von ausgezeichnetem Nährwert.

Dieser sehr ähnlich ist eine Suppe aus kleinen in Butter gerösteten Brotwürfeln, die man in Fleischbrühe wirft, der selbst Butter zugegeben wurde. Auch Zwiebacksuppen gehören in diese Klasse.

Suppen mit feinen Nudeln sind anderen Teigsuppen vorzuziehen wegen ihrer leichteren Verdaulichkeit, doch sind sie nur den wohlhabenden Klassen erschwinglich. Die Unbemittelten sollten bedenken, daß eine Suppe mit Schnitten aus altem Brot viel bekömmlicher ist als grobe Nudelsuppe. Da die Nudeln oft trocken und mit Fleischsaft gewürzt sind, werden dadurch diese Suppen sehr schwer verdaulich für kleine Kinder.

Ausgezeichnete Suppen erhält man durch Zusatz von Erbsen-, Bohnen- und Linsenbrei. Man kann heutzutage in Läden getrocknetes Gemüse kaufen, die für diese Art von Suppen besonders gut verwendbar sind. Die Gemüse werden in Salzwasser gekocht, enthülst, abgekühlt und durch ein Sieb getrieben (oder nur zerdrückt, wenn sie schon enthülst sind). Dann gibt man Butter hinzu und läßt den Brei langsam in kochendes Wasser einfließen, wobei darauf zu achten ist, daß er sich löst und keine Klumpen bildet.

Gemüsesuppen können mit Speck gewürzt werden. Anstatt in Fleischbrühe läßt man den Gemüsebrei wohl auch in gesüßte Milch einfließen.

Für Kinder sehr empfehlenswert ist auch eine in Fleischbrühe oder Milch gekochte Reissuppe, ferner Fleischbrühe mit Getreidemehl, wenn reichlich Butter, nicht aber Käse zugesetzt wird. Mehlbrei, besonders in der Form der „Polenta", ist sehr empfehlenswert, hauptsächlich wegen des langen Kochens.

Die ärmeren Klassen, die keine Fleischbrühe haben, können ihre Kinder ganz ebenso gut nähren mit Suppen aus gekochtem Brot und Brei, die mit Öl schmackhaft gemacht werden.

Milch und Eier. Diese Nahrungsmittel enthalten nicht nur die stickstoffhaltigen Substanzen in äußerst leicht verdaulicher Form, sondern auch die sogenannten Fermente, welche die Assimilation in die Gewebefasern erleichtern und daher das Wachstum des Kindes auf ganz besondere Weise befördern. Und diesem letzteren Zweck dienen sie um so mehr, je frischer und unverdorbener sie sozusagen das Leben der Tiere, von denen sie herkommen, noch in sich haben.

Milch, frisch von der Kuh, und die noch warmen Eier sind im

höchsten Grade assimilierbar. Diese ihre besondere Eigenschaft geht aber durch das Kochen verloren, und ihr Nährwert ist dann nicht mehr höher als der anderer stickstoffhaltiger Substanzen.

Es werden daher heutzutage besondere Kindermilch-Anstalten eingerichtet, wo die Milch sterilisiert wird. Äußerste Reinlichkeit der Umgebung des die Milch liefernden Tieres, Sterilisieren des Euters vor dem Melken, der Hände des Melkers und der zur Aufnahme der Milch bestimmten Gefäße, welche luftdicht verschlossen werden, und ein Gefrierbad unmittelbar nach dem Melken, wenn die Milch weiter befördert werden soll (andernfalls trinkt man sie am besten warm) gewährleisten eine von Bakterien freie Milch, die nicht mehr durch Kochen sterilisiert werden muß und ihre natürlichen Nährwerte ungeschmälert beibehält.

Ähnliches gilt auch von den Eiern; die beste Art, sie den Kinder zu reichen, besteht darin, daß man sie noch warm aus dem Nest nimmt, roh dem Kind gibt und dieses zur Verdauung in die freie Luft schickt. Hat man keine Möglichkeit, noch warme Eier zu bekommen, so werden sie wenigstens frisch in heißem Wasser gekocht, also à la coque zubereitet.

Alle andern Formen der Zubereitung geben freilich gute Speisen (Milchsuppen, Omelette usw.), aber sie entziehen der Milch und dem Ei die besondern Eigenschaften der Assimilationsfähigkeit, durch welche diese Nahrungsmittel ausgezeichnet sind.

Fleisch. Alle Fleischspeisen passen an und für sich nicht für das Kind, und ihre Zubereitung muß jedenfalls dem Alter des Kindes angemessen sein. Kinder von drei bis zu fünf Jahren sollten nur fein zerkleinertes Fleisch genießen, im späteren Alter sind die Kinder fähig, das Fleisch gründlich zu kauen. Es empfiehlt sich, alsdann die Kinder *im Kauen genau zu unterweisen*, da sie nur zu geneigt sind, das Essen rasch hinunterzuschlingen, was Verdauungsstörungen und Durchfall verursacht.

Dies ist ein weiterer Grund, warum eine Speisung in der Schule in den Kinderheimen eine nützliche und bequeme Ein-

richtung wäre; die ganze Ernährung des Kindes könnte dann im Zusammenhang mit dem Erziehungssystem vernünftig geregelt werden.

Am meisten geeignet für Kinder ist das sogenannte weiße Fleisch, also in erster Linie Hühnerfleisch, dann Kalbfleisch, ferner leichtverdauliches Fleisch von Fischen (Seezunge, Hecht, Kabeljau).

Ist das Kind über vier Jahre alt, so kann auch gutes Ochsenfleisch gereicht werden, niemals aber das schwerverdauliche, fette Fleisch von Schweinen, Kapaunen, vom Aal u. a. Diese Sorten sind ganz auszuschließen, ebenso Mollusken und Schaltiere wie Schnecken, Austern, Krebse.

Ein Klops aus fein zerkleinertem Fleisch, geröstetem Brot, Milch, geschlagenen Eiern, das Ganze in Butter gebacken: dies ist die bekömmlichste Fleischspeise für das Kind. Eine weitere vortreffliche Zubereitung besteht darin, das geröstete Fleisch mit süßen Fruchtkonserven und geschlagenen, gebackenen Eiern in Klopse zu formen.

Fünfjährigen Kindern kann man das Brustfleisch von gebratenem Geflügel und gelegentlich Kalbskotelette sowie gutes Ochsenfleisch geben.

Gekochtes Fleisch sollte dem Kind überhaupt nicht gereicht werden, weil das Fleisch durch das Kochen viele anregende und sogar nährende Eigenschaften verliert und schwer verdaulich gemacht wird.

Nervenstärkende Nahrungsmittel. Einem vierjährigen Kind kann man überdies gebackenes Hirn und Brieschen geben, was man auch z. B. mit Hühnercroquettes zusammen zubereiten kann.

Milcherzeugnisse. Von der Nahrung des Kindes sind alle Arten von Käse auszuschließen, ebenso schwer verdauliche Milchprodukte wie Buttermilch, Büffelkäse usw.

Das einzige Milcherzeugnis, das für Kinder von drei bis sechs Jahren taugt, ist frische Butter.

Eierrahm. Eierrahm kann empfohlen werden, wenn er frisch, d. h. unmittelbar vor dem Essen zubereitet wird, und mit

frischer Milch und Eiern. Können diese Bedingungen nicht streng eingehalten werden, so läßt man den Eierrahm lieber ganz weg, da man ihn wohl entbehren kann.

Brot. Aus dem, was über die Suppen gesagt worden ist, kann man schließen, daß das Brot ein ausgezeichnetes Nahrungsmittel ist für die Kinder. Nur ist es mit Auswahl zu genießen: die Krume ist wenig verdaulich. Das schwarze Brot, das billiger zu haben ist, enthält mehr Nährstoffe als das feine weiße Brot; will man also dem Kind ein für seine Ernährung wertvolleres Brot geben, so wähle man gerade die als geringer betrachtete Qualität.

Die Brotkrume kann, wenn sie trocken ist, zu einer Brotsuppe verwendet werden; will man aber dem Kind einfach ein Stück Brot zu essen geben, so reicht man ihm besser die Kruste, den Anschnitt oder das Ende des Laibes. Stangenbrot ist ausgezeichnet, wenn man sich solches leisten kann.

Das Brot enthält sehr viele stickstoffreiche Substanzen und ist auch sehr reich an Stärke, ermangelt aber der Fettgehalte, und da es, wie allgemein bekannt ist, drei Grundlagen der Ernährung gibt, nämlich Eiweiß (stickstoffhaltige Substanzen), Stärke und Fett, so ist das Brot keine vollständige Nahrung und man soll dem Kind Butterbrod geben, das nun alles Notwendige enthält und für die Kinder als ein gutes Frühstück angesehen werden kann.

Grüne Gemüse. Kinder sollen nie Gemüse roh essen, wie das namentlich mit dem grünen Salat geschieht, sondern nur gekocht; übrigens sind sie auch in diesem Zustand nicht besonders zu empfehlen, mit Ausnahme von Spinat, den man mit Maß für die Ernährung des Kindes zulassen kann. Kartoffeln, als Brei mit vieler Butter zubereitet, bilden jedoch eine vorzügliche Ergänzung zur übrigen Nahrung des Kindes.

Früchte. Unter den Früchten gibt es ausgezeichnete Nahrungsmitteln für die Kinder. In frischem Zustande bewahren auch sie, wie Milch und Eier, eine gewisse lebendige Eigenschaft, die der Assimilation sehr förderlich ist.

Da jedoch diese Bedingung in Städten nicht leicht zu erfüllen

ist, so muß auch von den nicht mehr frischen Früchten die Rede sein, die auf verschiedene Arten zubereitet und gekocht werden. Nicht alle Früchte sind für Kinder zu empfehlen; die hauptsächlich zu beachtenden Eigenschaften sind der Reifegrad, die Zartheit und Süße des Fleisches und dessen Gehalt an Säure. Pfirsiche, Aprikosen, Trauben, Johannisbeeren und Orangen können in ihrem natürlichen Zustand den Kleinen mit großem Vorteil gereicht werden. Birnen, Äpfel, Pflaumen u. a. sollten gekocht oder in Sirup eingemacht werden. Feigen, Ananas, Datteln, Melonen, Kirschen, Walnüsse, Mandeln, Haselnüsse und Kastanien sind aus mehreren Gründen von der Kindesnahrung auszuschließen.

Bei der Zubereitung der Früchte müssen alle unverdaulichen Teile, wie die Haut, entfernt werden, ebenso diejenigen Teile, die das Kind versehentlich zu seinem Schaden verschlucken kann, wie die Kerne.

Kinder von vier und fünf Jahren sollten sobald als möglich angeleitet werden, die Früchte zu schälen und die Kerne zu entfernen. Einem solcherweise erzogenen Kind kann man dann die Ehre antun, ihm eine schöne ganze Frucht in die Hand zu geben, die es richtig zu genießen wissen wird.

Die Zubereitung der Früchte in der Küche besteht hauptsächlich aus zwei Arbeiten: dem Kochen und der Behandlung mit Zucker.

Abgesehen von dem bloßen Kochen, können die Früchte als Marmeladen oder Fruchtbrei zubereitet werden; beide Arten sind vorzüglich, aber nur den besser bemittelten Klassen erschwinglich.

Dagegen sind die kandierten Früchte, marrons glacés u. ä. von der Ernährung des Kindes gänzlich auszuschließen.

Für arme Kinder sind eine Weintraube und eine unter der Asche gekochte Melone die einfachsten, aber ebenso gesunden als köstlichen Fruchtspeisen.

Gewürze. Ein sehr wichtiger Teil der Hygiene der Kindesnahrung betrifft die Gewürze — nämlich die Frage, welche ausschließlich zuzulassen sind. Zucker, einige Fettstoffe und

Speisesalz, von denen bereits die Rede gewesen ist, sollten zur Würze fast ausschließlich verwendet werden.

Zu diesen können noch hinzukommen organische Säuren (Essigsäure, Zitronensäure), d. h. Essig und Zitronensaft, der letztere kann besonders gut zur Zubereitung von Fischen, Croquettes, Spinat usw. verwendet werden. Andere den Kleinen zuträgliche Würzen sind einige aromatische Gemüse wie Lauch und Raute, welche die Eingeweide und die Lungen desinfizieren und auch wurmtreibend wirken.

Dagegen sind Pfeffer, Muskatnuß, Zimt, Gewürznelken und besonders Senf streng zu vermeiden.

Getränke. Der heranwachsende Organismus des Kindes ist sehr reich an Wasser und bedarf deshalb einer beständigen Zufuhr von Feuchtigkeit. Unter den Getränken ist das beste und eigentlich einzige das ohne Vorbehalt empfohlen werden kann, reines frisches Quellwasser. Reichen Kindern können die schwach alkalischen Tafelwasser gestattet werden, die man mit Sirup, z. B. Kirschensirup vermischt.

Es ist nachgerade jedermann bekannt, daß alle gegorenen und alle die Nerven erregenden Getränke den Kindern schädlich sind; alkoholische Getränke, Kaffee und Tee dürfen also den Kindern nicht gegeben werden. Nicht nur die Branntweinarten, sondern auch Wein, Bier, Kaffee und Tee sollten dem Gaumen des Kindes etwas ganz Unbekanntes sein.

Die verderbliche Wirkung des Alkohols auf den Organismus des Kindes bedarf keiner weiteren Schilderung, aber Dinge von solch weittragender Bedeutung können nicht oft genug wiederholt werden. Alkohol ist ein Gift und besonders unheilvoll für einen sich erst entwickelnden Organismus. Nicht nur hemmt er die Entwicklung (verursacht Verkrümmung und Blödsinn), sondern schafft auch Anlagen zu Nervenkrankheiten (Epilepsie, Hirnhautentzündung) und zu Krankheiten der Verdauungsorgane und Mißbildungen (Zirrhosis der Leber, Dyspepsie, Anämie).

Gelänge es den Kinderheimen, das Volk über solche Wahr-

heiten aufzuklären, würden sie für die heranwachsende Generation ein sehr wertvolles hygienisches Werk tun.

Als Ersatz für Kaffee kann man den Kindern geröstete Gerste und Malz abkochen, vorzüglich aber Schokolade geben, die, besonders wenn mit Milch zubereitet, ein ausgezeichnetes Nahrungsmittel für Kinder ist.

Verteilung der Mahlzeiten. Auch diese ist eine für die gesunde Ernährung der Kinder sehr wichtige Sache. Es muß in Beziehung auf diesen Punkt ein Grundsatz herrschen, den alle Mütter einhalten sollten, nämlich die Kinder streng an die geregelten Mahlzeiten zu gewöhnen, damit sie sich einer guten Gesundheit und einer vortrefflichen Verdauung erfreuen. Es herrscht ja unter den Müttern das Vorurteil — und dieses Vorurteil ist eine der schlimmsten Erscheinungen mütterlicher Unwissenheit — daß Kinder, die wachsen sollen, in einem fort essen müssen und sich an keine Ordnung zu halten brauchen, weshalb man sie dann immer an einem Stück Brot herumknabbern sieht. Das Kind hat aber im Gegenteil wegen der besonderen Zartheit seiner Verdauungsorgane regelmäßige Mahlzeiten nötiger als der Erwachsene. Aus diesem Grunde scheinen mir Kinderheime mit sehr verlängertem Stundenplan von besonderer Wichtigkeit für die Pflege des Kindes zu sein, da sie die Ernährung des Kindes regeln können. Außerhalb der regelmäßigen Mahlzeiten sollten die Kinder nicht essen.

In einem Kinderheim mit verlängertem Stundenplan sollten zwei Mahlzeiten stattfinden, eine reichliche ungefähr um die Mittagszeit und eine leichtere gegen vier Uhr nachmittags.

Zur reichlichen Mahlzeit gebe man Suppe, eine Fleischspeise und Brot, bei reichen Kindern auch Früchte oder Eierrahm und Butterbrot.

Zur Mahlzeit um vier Uhr gebe man ein bloßes Stück Brot oder Butterbrot, Brot mit Fruchtmarmeladen, Schokolade, Honig, Eierrahm usw., auch Zwieback, gekochte Früchte u. ä. lassen sich mit Vorteil verwenden. Sehr passend ist auch in Milch eingebrocktes Brot, ein gekochtes Ei mit Stangenbrot, ferner eine einfache Tasse Milch, worin ein Löffel voll Mellin's Food

aufgelöst ist. Dieses letztere empfehle ich angelegentlich, nicht nur für die Kleinen, sondern auch für eine viel spätere Zeit, wegen seiner Verdaulichkeit und Nährkraft und wegen des den Kindern so angenehmen Wohlgeschmacks.

Mellin's Food ist ein aus Gerste und Weizen hergestelltes Pulver, das die den Getreidearten eigentümlichen Nährstoffe in reiner und konzentrierter Form enthält; das Pulver wird in heißem Wasser langsam gelöst, auf dem Boden derselben Tasse, aus der die Mischung getrunken wird; es wird ganz frische Milch nachgegossen.

Die beiden andern Mahlzeiten nimmt dann das Kind im Elternhaus ein, nämlich das Frühstück und das Abendbrot, welch letzteres für Kinder sehr leicht sein muß, so daß sie bald darauf zu Bette gehen können. Es wäre gut, über diese Mahlzeiten die Mütter zu beraten, damit sie zum Nutzen ihrer Kinder die hygienische Arbeit des Kinderheims unterstützen und vervollständigen.

Für die Kinder der Reichen bestehe das Morgenfrühstück aus Milch mit Schokolade, Milch mit Malzextrakt, dazu Zwieback oder besser geröstetes, mit Butter oder Honig bestrichenes Brot; den Kindern der Armen gebe man eine Tasse frische Milch und Brot.

Zur Abendmahlzeit ist eine Suppe zu empfehlen (die Kinder sollten zweimal täglich Suppe essen), dazu ein gekochtes Ei oder eine Tasse Milch, oder auch mit Milch gekochte Reissuppe mit Butterbrot, gekochten Früchten usw.

Was die Berechnung der Nahrungsmengen betrifft, so verweise ich den Leser auf die diesbezüglichen besonderen hygienischen Abhandlungen; von großer praktischer Bedeutung sind solche Berechnungen allerdings nicht.

In den Kinderheimen, besonders denen für arme Kinder, halte man sich besonders an Gemüsesuppen und baue auf den Gartenbeeten Gemüse, die sich in der Küche verwerten lassen, so daß man sie frisch pflücken, kochen und genießen kann. So weit als nur möglich tue man das Gleiche in Beziehung auf die Früchte und, indem man Tiere hält, verschaffe man sich auch frische

Eier und Milch. Ziegen könnten von den größeren Kindern selbst gemolken werden, nachdem sie zuvor ihre Hände sorgfältig gewaschen hätten. Eine weitere wichtige erzieherische Anwendung, die sich an die Speisung in der Schule anschließt und als Übung in alltäglichen Verrichtungen anzusehen ist, besteht darin, daß die Kinder den Tisch decken und die dazu gehörigen Bezeichnungen sich aneignen. Später werde ich zeigen, wie diese Übung immer schwieriger gestaltet und zu einem wichtigen Bildungsmittel gemacht werden kann.

Hier genüge es darauf hinzuweisen, wie wichtig es ist, die Kinder zur Reinlichkeit beim Essen anzuhalten, sowohl mit Rücksicht auf sich selbst, als auf ihre Umgebung (nicht die Servietten schmutzig zu machen usw.), ferner zum richtigen Gebrauch der Tischgeräte (die, wenigstens für die Kleinen sich beschränken auf einen Löffel, für die Größeren sich noch auf Gabel und Messer ausdehnen).

Erziehung der Muskeln

Turnen

Das was unter Turnen im allgemeinen verstanden wird, ist meiner Ansicht nach nicht das Richtige. In unsern Schulen begreift man unter Turnen eine Art von gemeinsamer Muskelerziehung, die zum Zweck hat, daß die Kinder genau vorgeschriebene Bewegungen , die durch ein Kommando verlangt werden, ausführen lernen. Der leitende Geist bei solchen Übungen ist der Zwang, und nach meinem Dafürhalten unterdrücken sie die spontanen Bewegungen und setzen vorgeschriebene an deren Stelle. Ähnliche Bewegungen werden von der medizinischen Gymnastik angewendet, um einem steifen Muskel die normale Bewegung wieder zu verschaffen oder einen lahmen zu heilen. Gewisse Brustübungen, die in den Schulen verlangt werden, werden z. B. in der Medizin jenen empfohlen, die an Trägheit der Verdauung leiden, und ich verstehe wirklich nicht, welchen Zweck diese Übungen erfüllen sollen, wenn es sich um ganze Reihen von gesunden Kindern handelt. Es kommen noch hinzu jene Übungen, die in den Turnhallen an und mit Geräten angestellt werden, und die gar sehr den Anfangsgründen des akrobatischen Unterrichts ähneln. Doch haben wir es hier nicht mit einer Kritik des Turnunterrichts zu tun.

Für unsere Zwecke handelt es sich natürlich nicht um solches Turnen. Viele, die mich vom Turnen in den Kinderschulen reden hören, lassen gleich ihre Mißbilligung merken und steigern diese noch, wenn sie hören, daß es sich um Turnen für die ganz Kleinen handelt. Und wenn dieses Turnen das gleiche wie in der Schule wäre, so könnte die Anwendung desselben auf die Kleinen niemand mehr als ich verurteilen.

Unter Turnen und unter Erziehung der Muskeln überhaupt müssen wir eine Reihe von Übungen verstehen, die den Zweck haben, die natürliche Entwicklung der physiologischen Bewegungen (wie des Gehens, Atmens, Sprechens) zu befördern, diese Entwicklung in Obhut zu nehmen, wenn das Kind in derselben zurück ist oder krankhafte Anlagen zeigt und das Kind zu jenen Bewegungen zu ermuntern, die zu den gewöhnlichsten Verrichtungen des Lebens dienen wie zum Ankleiden, Auskleiden, Knöpfen der Kleider und Schnüren der Schuhe, Tragen verschiedener Gegenstände.

Wenn es ein Alter gibt, in dem das Kind durch gymnastische Übungen gefördert werden soll, so ist es gewiß das zwischen drei und sechs Jahren. Die notwendigen, oder besser gesagt gesunden Muskelübungen beziehen sich in diesem Lebensalter in erster Linie auf das Gehen. Nach den allgemeinen Verhältnissen des Wachstums ist es kennzeichnend für das Kind, daß sein Rumpf viel mehr entwickelt ist als seine unteren Gliedmaßen. Beim neugeborenen Kind ist die Länge des Rumpfes vom Scheitel bis zu der Leistenkurve 68% der gesamten Länge des Körpers. Die Beine machen also nur 32% der Körpergröße aus. Während des Wachstums ändern sich diese Verhältnisse in sehr bemerkenswerter Weise; so beträgt dann beim Erwachsenen der Rumpf stark die Hälfte der Körperlänge und wechselt je nach dem Individuum zwischen 51 und 52% derselben.

Dieser Unterschied im Körperbau zwischen dem Neugeborenen und dem Erwachsenen wird so langsam ausgeglichen, daß in den ersten Jahren des Kindesalters der Rumpf im Verhältnis zu den Gliedern immer noch außerordentlich entwickelt ist. Nach dem ersten Lebensjahr entspricht der Rumpf 65% der gesamten Größe, nach dem zweiten 63 und nach dem dritten 62%.

In dem Alter, wo das Kind in die Kinderschule eintritt, sind seine Glieder im Vergleich zum Rumpf also immer noch sehr kurz. Zwischen dem sechsten und dem siebenten Lebensjahr ist der Rumpf 57 oder 56% der Gesamtgröße. In diesem Lebensabschnitt macht nicht nur das Größenwachstum des Kindes an

sich bedeutende Fortschritte (es mißt mit drei Jahren ungefähr 85 cm, mit sechs 1,05 m), sondern es zeigen auch die Beine, indem sich ihr Verhältnis zum Rumpf so bedeutend ändert, ein sehr ausgesprochenes Wachstum. Dieses steht in Beziehung zu der Knorpelschicht, die am Ende der langen Knochen noch vorhanden ist und zu der noch unvollständigen Knochenbildung des ganzen Skeletts überhaupt. Die zarten Knochen der Beine müssen also das Gewicht des in diesem Alter unverhältnismäßig großen Rumpfes tragen. In Anbetracht dieser Umstände dürfen wir bei den Kleinen die Verhältnisse des Gehens nicht so beurteilen, als wenn es sich um Erwachsene handelt. Für ein nicht besonders kräftiges Kind bedeutet die aufrechte Haltung und das Gehen eine wirkliche Anstrengung, und indem die untern langen Knochen der Beine dem Gewicht des Körpers nachgeben, werden sie leicht mißgestaltet, und gewöhnlich krümmen sie sich. Dies ist besonders der Fall bei den schlecht genährten Kindern der Armen oder bei jenen, die zwar nicht gerade rhachitisch sind aber doch eine langsame Entwicklung der normalen Knochenbildung zeigen.

Es ist deshalb falsch, in diesen körperlichen Dingen die Kinder wie kleine Erwachsene zu behandeln, da bei ihnen doch Verhältnisse und Merkmale vorliegen, die ihrem Alter ausschließlich eigen sind. Das Bestreben des Kindes, sich auf dem Rücken auszustrecken und mit den Beinen zu strampeln, ist ein Ausdruck physischer, mit den Verhältnissen seines Körpers zusammenhängender Bedürfnisse. Das Kind geht gern auf allen Vieren, weil wie bei den Vierfüßlern seine Beine kurz sind im Verhältnis zu seinem Rumpf, und es hat den Trieb, sich auf dem Rücken auszustrecken und die Beine hin und her zu bewegen, weil es das Bedürfnis hat, diese ausruhen zu lassen und von dem Gewicht, das sie beim Stehen, Gehen und Laufen tragen müssen, und, indem es sie reckt, die Knochen und Knorpeln zu dehnen.

Nicht selten aber werden diese natürlichen Äußerungen durch törichte Forderungen an das Kind unterdrückt. Man hindert es daran, sich auf die Erde zu legen und sich auszustrecken, und man heißt es gehen wie die Erwachsenen und mit ihnen Schritt

halten, dies rechtfertigt man damit, daß man sagt, das Kind müsse seine Launen überwinden lernen. Dies ist in der Tat ein verhängnisvoller Irrtum, durch den die krummen Beine unter den Kleinen sehr häufig gemacht worden sind. Es ist wichtig, die Mütter über diesen wichtigen Punkt der Kindergesundheitspflege aufzuklären. In körperlichen Übungen haben wir nun ein Mittel, das Kind in seiner Entwicklung zu befördern, wenn wir diese Übungen nach den Bewegungen gestalten, für welche das Kind ein Bedürfnis hat und so seine Glieder vor Ermüdung bewahren.

Ein sehr einfaches Mittel dieser Art fand ich durch Beobachtung der Kinder selbst. Die Lehrerin machte mit den Kindern einen Marsch, indem sie dieselben im Hofe, in dem Raum zwischen den Wänden des Hauses und dem in der Mitte des Hofes liegenden Garten spazieren führte. Dieser Garten ist von einem kleinen Zaun aus starken Drähten eingefriedigt, die in parallelen Linien gezogen und in Zwischenräumen an in den Boden geschlagenen Holzstaketen befestigt sind. Am Zaun hin läuft eine kleine Leiste, auf die sich die Kinder gewöhnlich setzen, wenn sie vom Gehen müde sind. Außerdem brachte ich zu diesem Zwecke Stühlchen heraus, die ich an die Wände stellte. Immer wieder lief nun eines der Kleinen von zweieinhalb bis drei Jahren aus der spazierenden Reihe weg, da es offenbar müde war; aber anstatt sich auf den Boden oder die Stühlchen zu setzen, liefen sie an den Zaun, erfaßten den oberen Draht und liefen ihn entlang, indem sie ihre Füße auf den Draht zunächst am Boden stützten. Daß sie darin großes Vergnügen fanden, ging daraus hervor, daß sie lachend und mit strahlenden Augen den Kameraden zusahen, die umhermarschierten. Die Wahrheit war, daß diese Kleinen eines meiner Probleme auf sehr praktische Art gelöst hatten. Sie bewegten sich am Draht hin und ließen ihren Körper seitlich hängen. So bewegten sie ihre Glieder, ohne das Gewicht des Körpers auf dieselben zu legen. Bringt man im Turnraum für die Kleinen eine ähnliche Vorrichtung an, so können sie dem Bedürfnis genügen, aus welchem heraus sie sich sonst auf den Boden werfen

und mit den Füßen strampeln; denn die Bewegungen, die sie an dem kleinen Zaun ausführen, entsprechen diesem Bedürfnis sogar noch genauer. Ich empfehle daher, diesen kleinen Zaun zum Gebrauch im Spielzimmer der Kleinen anzubringen. Er kann so konstruiert werden, daß parallele Horizontalstäbe an senkrechten, an einer schweren Basis befestigten Stäben angebracht werden. Während die Kinder an diesem Gerät spielen, können sie zu ihrem großen Vergnügen zusehen, was die andern Kinder im Zimmer tun.

Noch andere Apparate des Turnzimmers lassen sich mit demselben Zweck konstruieren, nämlich dem Kind eine Gelegenheit zur Ausübung seines individuellen Tätigkeitstriebes zu geben. Zu den Gegenständen, die Séguin erfunden hat für die Entwicklung der Beine und besonders zur Kräftigung der Kniegelenke bei schwachen Kindern ist das Trampolino. Es ist dies eine Art Schaukel mit so geräumigem Sitz, daß das Kind mit vollständig ausgestreckten Beinen darauf Platz hat. Dieser kleine Stuhl wird an starken Seilen aufgehängt und in Schwingung versetzt. Die gegenüberliegende Wand wird mit einem starken glatten Brett versehen, an das die Kinder ihre Füße anstemmen, um sich in der Schaukel vor- und rückwärts zu stoßen. Das in der Schaukel sitzende Kind übt seine Gliedmaßen, indem es jedesmal, wenn es gegen die Wand schwingt, die Füße an das Brett stemmt. Das Brett kann auch in einiger Entfernung von der Wand befestigt und so nieder sein, daß das Kind darüber hinwegsehen kann. Wenn es nun so schaukelt, kräftigt es seine Beine durch die auf die untern Gliedmaßen beschränkte turnerische Übung, und dies geschieht, ohne daß das Körpergewicht von den Beinen getragen werden muß.

Es mögen noch andere Vorrichtungen für Muskelübungen besprochen sein, die zwar vom hygienischen Standpunkt aus nicht so wichtig, für die Kinder aber sehr unterhaltend sind. Das „Pendel", ein Spiel, das von einem Kind allein oder von mehreren zugleich gespielt werden kann, besteht aus Gummibällen, die an einem Strick aufgehängt sind. Die in ihren Stühlchen sitzenden Kinder schlagen auf den Ball und senden ihn so von

einem zum andern. Es ist eine Übung für die Arme und die Wirbelsäule und zugleich für das Auge in der Abschätzung des Weges sich bewegender Körper.

Das Seil. Ein weiteres Spiel heißt das „Seil" und besteht aus einem mit Kreide auf dem Boden gezogenen Strich, auf dem die Kinder gehen müssen. Dies dient dazu, ihre freie Bewegung in einer bestimmten Richtung zu leiten und so zu ordnen. Ein ähnliches Spiel ist sehr heiter nach einem Schneefall, wenn der kleine Fußweg, den die Kinder machen, die Geradheit der beschriebenen Linie erweist und einen lustigen Wettstreit unter ihnen entfacht, welches die geradeste Linie im Schnee machen könne.

Das Wendeltreppchen. Hierbei wird eine kleine hölzerne Wendeltreppe von spiraler Anlage verwendet. Auf der einen Seite ist sie mit einem Geländer versehen, auf das die Kinder ihre Hände stützen können. Die andere Seite ist offen und kreisrund. So können die Kinder sich daran gewöhnen, die Treppe auf- und abzugehen, ohne sich am Geländer zu halten und bei diesen Bewegungen ihren Körper zu beherrschen und das Gleichgewicht zu bewahren. Die Stufen müssen sehr nieder und nicht tief sein. Beim Auf- und Abgehen auf dieser Treppe können die kleinsten Kinder Bewegungen lernen, die ihnen beim Erklettern der gewöhnlichen, für die Verhältnisse Erwachsener eingerichteten Treppen zu Hause nicht möglich sind.

Eine weitere turnerische Einrichtung, die für den Weitsprung geeignet ist, besteht aus einer niederen hölzernen Plattform, auf die verschiedene Linien gemalt sind, um den Sprung messen zu können. In Verbindung mit der Plattform steht eine kleine Treppe zum Anlauf und zur Schätzung des Sprungs.

Nach meiner Meinung könnten auch Strickleitern so eingerichtet werden, daß sie in den Kinderschulen mit Nutzen Verwendung fänden. Paarweise gebraucht, könnten sie zur Ausbildung mannigfacher Bewegungen dienen, wie des Kniens, Aufstehens, Vor- und Zurückbeugens usw., welche Bewegungen das Kind ohne die Hilfe der Leiter nicht ausführen könnte, ohne das Gleichgewicht zu verlieren. Alle diese Bewegungen haben den

Nutzen, daß das Kind dabei lernt, das Gleichgewicht zu bewahren und verschiedene notwendige Muskelbewegungen zusammenwirken zu lassen. Außerdem befördern sie die Ausdehnung des Brustkorbs. Ferner stärken alle die beschriebenen Übungen die Hand in ihrer natürlichsten und wesentlichsten Fähigkeit, dem Greifen, welche Tätigkeit notwendigerweise allen feineren Bewegungen der Hand vorausgehen muß. Solche Apparate wurden von Séguin mit Erfolg benutzt, um die Körperkraft im allgemeinen und die Bewegung des Greifens insbesondere bei seinen schwachsinnigen Kindern zu entwickeln.

Das Turnzimmer bietet also Gelegenheit zu den verschiedensten Uebungen, die alle den Zweck haben, die Bewegungen des gewöhnlichen Lebens, wie das Gehen, Werfen, Treppensteigen, Knien, Aufstehen, Springen usw. durch geordnetes Zusammenwirken der Muskeln zu befördern.

Freie Gymnastik

Darunter sind jene Übungen zu verstehen, die keines Apparates bedürfen. Sie zerfallen in vorgeschriebene Übungen und freie Spiele.

Von den ersteren empfehle ich den Marsch, bei welchem nicht auf den Gleichtakt, sondern nur auf den aufrechten Gang gesehen werden sollte. Als Begleitung dazu werden Liedchen gesungen, was eine für die Kräftigung der Lungen sehr nützliche Atemübung ist. Daneben können manche der Fröbelschen Spiele, die auch mit Gesängen begleitet werden und jenen sehr ähnlich sind, welche die Kinder unter sich spielen, verwendet werden.

Zu den freien Spielen erhalten die Kinder Bälle, Reifen, Drachen usw. Die Bäume bieten eine gute Gelegenheit zu mancherlei einfachen kindlichen Spielen.

Erzieherische Gymnastik. Mit diesem Namen umfassen wir zwei Arten von Übungen, die eigentlich einen Teil der übrigen Schularbeit bilden, wie z. B. den Anbau des Bo-

dens, die Pflege von Pflanzen und Tieren (das Gießen und Zurichten der Pflanzen, das Futterstreuen u. a.). Diese Tätigkeiten verlangen mannigfache zusammenwirkende Bewegungen, so beim Hacken und Behäufeln, beim Bücken, um Pflanzen zu setzen; die kleinen Gänge, welche die Kinder machen müssen, um Gegenstände an einen bestimmten Platz zu bringen und um von den Gegenständen einen bestimmten Gebrauch zu machen, bieten ein weites Feld für wertvolle gymnastische Übungen. Das Ausstreuen von Samen und Körnern ist wertvoll, ebenso das Öffnen und Schließen der Türchen am Garten und am Hühnerstall, welche Übungen alle zudem in der freien Luft vor sich gehen. Sodann haben wir Übungen, um bei den Kindern die Fähigkeit zum geordneten Zusammenwirken jener Fingerbewegungen zu entwickeln, die zur Ausführung von gewissen Tätigkeiten des praktischen Alltagsleben notwendig sind, wie zum An- und Auskleiden. Das Unterrichtsmaterial, das diesen Übungen zugrunde liegt, ist sehr einfach und besteht aus hölzernen Rahmen, die je mit zwei Stücken Tuch oder Leder bezogen sind, welche durch Knöpfe und Knopflöcher, Haken und Ösen, mit Schnüren oder automatischen Schließen aneinander befestigt werden. Wir benützen in den Kinderheimen zehn solcher Rahmen, nämlich: zum Knöpfen mit großen Knöpfen auf Wollstoff (Kleider); ebenfalls zum Knöpfen mit kleinen Perlmutterknöpfen auf Leinwand (Wäsche); zum Knöpfen von runden, auf Leder befestigten Knöpfen in einfache Löcher im Leder, mit Hilfe eines Knopfhäkchens (Schuhwerk); zum Schnüren von Stoffen, die auf Stäbchen von Fischbein aufgezogen sind (Leibchen); zum Schnüren auf Leder (Schuhwerk); zum Zuhaken mit großen Haken und Ösen aus Metall; zum Zuhaken mit kleinen metallischen Haken und ausgenähten Ösen; zum Knüpfen mit großen Bändern aus farbiger Wolle (Schleifen); zum Binden mit weißen Schnüren (Wäsche), endlich zum Schließen mit den heutzutage gebrauchten sogenannten Druckknöpfen.

Durch den Gebrauch solcher Spielsachen gehen die Kinder die zum An- und Auskleiden nötigen Bewegungen im einzelnen

durch und können sich durch wiederholte Übung auf jeder dieser Bewegungen einzeln genau vorbereiten. So lehren wir das Kind, sich selbst anzuziehen, ohne daß dieses dessen gewahr wird, d. h. ohne unmittelbares willkürliches Befehlen. Sobald es die Sache beherrscht, will es auch die praktische Anwendung davon machen und wird gar stolz darauf, niemand mehr zu brauchen; so gelangt es zu jener Selbständigkeit und Rührigkeit, die bei jenen modernen Kindern, die eine solch praktische Erziehung nicht genießen, sich nur allzuspät entwickelt.

Die Kleinen treiben diese Befestigungsspiele sehr gern, und zuweilen, wenn zehn gleichzeitig an den Rahmen sitzen und still und ernsthaft an ihren Tischchen arbeiten, hat man den Eindruck eines mit kleinen Arbeitern gefüllten Arbeitssaales.

Atmungsübungen. Sie dienen dazu, die Atmungsbewegungen zu üben, also das richtige Atmen zu üben, daher befördern sie auch die Leichtfertigkeit und Richtigkeit des Sprechens. Die von uns angewendeten Übungen sind von Professor Sala in die Schulliteratur eingeführt worden, und unsere Lehrerinnen folgen den von diesem Autor in seiner Abhandlung „Cura della Balbuzie“ S. 118—123 gegebenen Anweisungen, durch welche mit den Atemübungen auch Muskelübungen verbunden werden. Hier ein Beispiel:

Mund weit geöffnet Zunge flach und fest	Hände in den Hüften
tief einatmen	die Schultern rasch heben, die Brust dehnen, das Zwerchfell senken;
langsam ausatmen	die Schultern langsam sinken lassen in die gewöhnliche Stellung zurückkehren.

Die Lehrerin suche sich einfache, mit Armbewegungen zu verbindende Atemübungen aus oder stelle sich selbst solche zusammen.

Übungen der Lippen, Zunge und Zähne. Sie dienen dazu, die Bewegungen dieser Sprachwerkzeuge bei der Aussprache gewisser fundamentaler Konsonanten zu üben, die dazu gehörigen Muskeln zu stärken und geschickt zu machen. Dieses sind unmittelbare Übungen der Sprachorgane.

Man beginnt mit der ganzen Klasse, prüft aber schließlich jedes Kind einzeln. Das Kind wird aufgefordert, die erste Silbe eines Wortes laut und kräftig auszusprechen. Wenn alle bereit sind, die größte mögliche Kraft darauf zu verwenden, rufen wir jedes einzelne Kind auf und lassen es das Wort wiederholen. Spricht es richtig aus, so wird es auf die rechte Seite gestellt, wenn aber falsch, auf die linke. Jene, denen das Wort Schwierigkeiten bereitet, werden ermuntert, es mehreremale zu wiederholen. Die Lehrerin merkt sich das Alter des Kindes und die besonderen Mängel bei der Bewegung der zur Artikulierung dienenden Muskeln. Sie kann dann die angewendeten Muskeln berühren, z. B. der Lippenkurve nachfahren, oder auch die Zunge festhalten und sie an die Zahnreihe bringen, zuweilen auch die Bewegungen, die sie selbst bei der Aussprache der Silbe hervorbringt, deutlich vormachen. Sie muß eben die normale Entwicklung der zur genauen Aussprache eines Wortes notwendigen Bewegungen auf jede Weise zu befördern suchen.

Als Grundübungen betreiben wir die Aussprache der Wörter: p a n e — f a m e — t a n a — z i n a — s t e l l a — r a n a — g a t t o.

Bei der Aussprache von p a n e soll das Kind die Silbe p a so kräftig als möglich wiederholen, um so die Muskeln zu üben, welche die runde Zusammenziehung der Lippen bewirken.

Durch die Wiederholung von f a in f a m e übt das Kind die Bewegung der Unterlippe gegen die obere Zahnreihe.

In t a n a wiederholt das Kind t a und übt so die Bewegung der Zunge gegen die obere Zahnreihe.

In z i n a wird die Berührung der oberen und unteren Zahnreihe veranlaßt.

Bei s t e l l a läßt man das ganze Wort wiederholen, wobei die Zähne geschlossen sein müssen und die Zunge (die hervorschnellen will) gegen die obere Zahnreihe gedrückt wird.

In r a n a läßt man r wiederholen, um die Zunge in schwingenden Bewegungen zu üben.

In g a t t o läßt man die Stimme auf dem gutturalen g ruhen.

Die Natur in der Erziehung

Gartenarbeiten – Pflege von Pflanzen und Tieren

In seiner beachtenswerten pädagogischen Abhandlung „Des premiers développements du jeune sauvage de l'Aveyron" legt uns Itard im einzelnen den Verlauf des eigenartigen gewaltigen Erziehungswerkes dar, das sich als Ziel setzte, die psychische Nacht eines Idioten zum Weichen zu bringen und zu gleicher Zeit aus einem primitiven Naturwesen einen Menschen zu bilden.

Der Wilde von Aveyron war ein Kind, das im Naturzustand aufgewachsen war: verbrecherischerweise in einem Walde ausgesetzt, wo seine Mörder ihn dem Tod überliefert glaubten, erholte er sich durch die Kraft seiner Natur und lebte viele Jahre lang frei und nackt in der Wildnis, bis er, von Jägern gefangen, nach Paris und ins zivilisierte Leben kam und durch die Narben, womit sein zerschundener Körper bedeckt war, die Kämpfe mit wilden Tieren und die durch Stürze von den Bäumen erlittenen Verwundungen erraten ließ.

Das Kind war stumm und blieb es für immer; sein Geisteszustand, den Pinel als idiotisch bezeichnete, blieb geistiger Erziehung fast immer verschlossen.

Dieses Kind wurde Veranlassung zu den ersten Schritten der positiven Pädagogik. Itard, der Taubstummenarzt und Philosophiebeflissener war, machte sich an seine Erziehung mit Methoden, die er teilweise schon auf die Behandlung der Schwerhörigkeit angewendet hatte — wobei er anfangs glaubte, der Wilde zeige die Kennzeichen der Minderwertigkeit nicht wegen

eines mangelhaften Organismus, sondern aus Mangel an Erziehung. Itard war ein Anhänger des Satzes von Helvetius: „Der Mensch ist nichts ohne das Werk des Menschen", d. h. er glaubte an die Allmacht der Erziehung und stand im Gegensatz zu der pädagogischen Grundanschauung, wie vor der französischen Revolution Rousseau sie verbreitet hatte: „Alles ist gut, wie es aus den Händen des Urhebers aller Dinge hervorgeht, alles entartet unter den Händen des Menschen" — also, das Erziehungswerk sei nachteilig und verderbe den Menschen.

Nach dem ersten irrtümlichen Eindruck Itards hätte der Wilde durch seine Eigenschaften die Wahrheit der ersteren Behauptung erfahrungsgemäß erwiesen. Als Itard jedoch mit Pinels Hilfe erkannte, daß er es mit einem Idioten zu tun habe, wichen seine philosophischen Theorien den Versuchen einer höchst bewunderungswürdigen experimentellen Pädagogik.

Itard denkt sich die Erziehung des Wilden in zwei Teilen zerfallend. Im ersten bemüht er sich, das Kind vom Naturleben zum gesellschaftlichen Leben hinzuführen, und im zweiten versucht er die intellektuelle Erziehung des Idioten. In seiner entsetzlichen Verlassenheit hatte das Kind wenigstens ein Glück gefunden, es war sozusagen in der Natur untergetaucht und sich ganz eins gefühlt mit ihr, all seine Lust in ihr gefunden: Regen, Schnee, Sturm und die endlose Weite waren die Quellen seiner Unterhaltung gewesen, seine Gefährten und das, was er liebte. Das soziale Leben bedeutet einen Verzicht auf all das, aber es ist eine Eroberung, die dem menschlichen Fortschritte dient. In Itards Schrift haben wir eine lebhafte Schilderung des moralischen Werkes, durch das der Wilde in die Zivilisation eingeführt wurde, wobei seine Bedürfnisse sich erweiterten und er sich von liebender Fürsorge umgeben sah. Wir geben eine Probe von der erstaunlich geduldigen Arbeit Itards als eines Beobachters der spontanen Äußerungen seines Zöglings; Lehrer, die an die experimentelle Methode herangehen wollen, erhalten hier einen guten Begriff von der Geduld und Selbstverleugnung, mit der man die Beobachtung der Erscheinungen betreiben muß.

„Beobachtete man ihn z. B. in seinem Zimmer, so konnte man sehen, wie er mit niederdrückendem Stumpfsinn herumlungerte, seine Blicke immer nach dem Fenster richtete und in der Ferne umherschweifen ließ. Erhob sich bei solchen Gelegenheiten ein plötzlicher Windstoß, trat die hinter Wolken verborgene Sonne unvermutet hervor und erfüllte die Luft mit ihrem Glanze, so brach er in lautes Lachen und nahezu krampfhafte Freudenbezeugungen aus. An Stelle dieser letzteren zeigt sich mitunter wohl auch eine Art wahnsinniger Wut: er verdrehte sich den Arm, schlug sich mit geballten Fäusten vor die Stirn, knirschte mit den Zähnen und wurde für seine Umgebung gefährlich.

Eines Morgens, als er noch zu Bette lag und es draußen heftig schneite, ließ er beim Erwachen einen Freudenschrei vernehmen, sprang aus dem Bett, lief ans Fenster und dann zur Tür, rannte ungeduldig zwischen beiden hin und her und endlich unbekleidet in den Garten hinaus. Dort machte er seiner Freude Luft mit gellendem Geschrei, wälzte sich im Schnee, raffte ihn handvollweise zusammen und verschlang ihn mit unglaublicher Gier.

Aber nicht immer äußerten sich seine Empfindungen beim Anblick eindrucksvoller Naturerscheinungen auf solch lebhafte und laute Weise. Es ist bemerkenswert, daß sie in manchen Fällen als ruhige Sehnsucht und Melancholie zutage traten. Wenn die Strenge des Wetters jedermann aus dem Garten verscheuchte, gefiel es dem Wilden von Aveyron, ihn aufzusuchen. Er umwandelte ihn mehreremale und setzte sich schließlich auf die Einfassung des Springbrunnens.

Stundenlang habe ich ihm zuweilen mit unbeschreiblichem Genuß zugesehen, wie er so dasaß — wie sein ausdrucksloses oder von Grimassen verzerrtes Gesicht allmählich einen Ausdruck von Traurigkeit und schwermütiger Erinnerung annahm, während seine Blicke auf der Oberfläche des Wassers hafteten, in das er von Zeit zu Zeit einige vergilbte Blätter warf.

Wenn der Vollmond ein Büschel milder Strahlen in sein Zimmer drang, blieb er gewöhnlich wach und setzte sich ans Fenster. Hier blieb er einen großen Teil der Nacht, aufrecht,

unbeweglich, den Kopf nach vorn haltend, die Blicke starr auf die vom Mond beleuchtete Landschaft gerichtet, in einer Art träumerischer Verzückung verloren, deren Unbeweglichkeit und Stille in langen Zwischenräumen und von einem Atemzug, tief wie ein Seufzer, unterbrochen wurde, der in einen klagenden Jammerton ausklang."

An einer andern Stelle erzählt Itard, daß der Junge die Gangart des Gehens, wie sie bei zivilisierten Menschen gebräuchlich ist, nicht kannte, sondern nur die des Laufens, und wie er Itard, wenn er ihn durch die Straßen von Paris ausführte, anfangs lieber hinter ihm herlief, als daß er den Jungen in seinem Lauf gewaltsam hemmte.

Die stufenweise und nachsichtige Anleitung des Wilden zu allen Gewöhnungen des sozialen Lebens, die anfängliche Anpassung des Lehrers an den Schüler und nicht des Schülers an den Lehrer, die allmählich wirkende Anziehungskraft eines neuen Lebens, welches das Kind durch seinen Reiz für sich einnehmen und ihm nicht wie eine Last oder Pein durch Zwang aufgelegt werden sollte: Dies alles stellt ein sehr bedeutungsvolles erzieherisches Verfahren dar, das man, verallgemeinert, auf die gesamte Kindererziehung anwenden kann.

Ich glaube, es gibt kein Beispiel mehr, das einen so scharfen und beredten Gegensatz enthält zwischen dem Naturleben und dem Leben der Gesellschaft und das so anschaulich zeigt, wie die Gesellschaft nur aus Verzichten und Beschränkungen besteht. Es braucht nur hingewiesen zu werden auf das Laufen des Wilden, das er in die gewöhnliche Gangart und auf sein grelles Schreien, das er in die gewöhnliche Sprachstimme mäßigen mußte.

Und doch siegt schließlich Itards Erziehung, indem sie auf Zwang verzichtet und es dem sozialen Leben überläßt, den Zögling langsam für sich einzunehmen. Gewiß wird ein zivilisiertes Leben nur möglich durch Verzicht auf das Naturleben; es bedeutet fast soviel als: den Menschen dem Schoße der Natur entreißen, es ist, als nähme man das Neugeborene von der Mutterbrust weg; aber es bedeutet auch ein ganz neues Leben.

Itards Schilderungen zeigen uns den endgültigen Sieg der Liebe zum Menschen über die Liebe zur Natur: der Wilde von Aveyron gelangt soweit, daß er aus Empfindung der Zuneigung Itards seiner zärtlichen und kummervollen Fürsorge für ihn den Vorzug gibt über den Genuß, sich voll Lust in Schnee zu wälzen und die neuerliche Weite des Sternenhimmels zu betrachten: nachdem er eines Tages einen Fluchtversuch in die freie Natur gemacht hat, kehrt er freiwillig, in unterwürfiger und reuiger Gesinnung wieder zurück, um seine gute Suppe und sein warmes Bett wieder zu haben.

Gewiß hat der Mensch im sozialen Leben sich Annehmlichkeiten geschaffen, und die menschlichen Gemeinschaften haben eine kräftige Menschenliebe entstehen lassen. Gleichwohl gehört er immer noch der Natur an, und besonders als Kind braucht er sie, um aus ihr die zu seiner körperlichen und geistigen Entwicklung nötigen Kräfte zu beziehen. Wir haben sehr enge Beziehungen zur Natur, die einen, sogar sehr materiellen, Einfluß auf das körperliche Gedeihen haben. (Es hat z. B. ein Physiologe, der junge Meerschweinchen durch Isolatoren vom Erdmagnetismus isolierte, gefunden, daß sie rhachitisch aufwuchsen.)

Bei der Erziehung der Kleinen wiederholen sich die erzieherischen Vorgänge, die Itard behandelt: wir müssen den Menschen, der unter die Lebewesen und daher zur Natur gehört, vorbereiten für das soziale Leben, weil dieses, weil es sein besonderes, ihm eigentümliches Werk ist, notwendigerweise auch der Äußerung seines natürlichen Tätigkeitstriebes entspricht.

Die Vorteile aber, die wir dem Kind im sozialen Leben bereithalten, kommen dem kleinen Kind in noch sehr geringem Maße zu; denn es ist in den ersten Jahren seines Lebens ein vorwiegend vegetatives Geschöpf.

Diesen Übergang nun durch die Erziehung zu mildern, indem ein wesentlicher Teil des Erziehungswerkes der Natur selbst gewidmet wird, ist ebenso notwendig als es ist, das Kind nicht plötzlich und gewaltsam von der Mutter wegzureißen und zur Schule zu bringen. Dies letztere findet die beste Regelung in

den Kinderheimen, die innerhalb der Häuser liegen, in denen die Eltern wohnen, wo also der Ruf des Kindes die Mutter erreicht und die Stimme der Mutter ihm antworten kann.

Heutzutage wird dieser Teil der Erziehung als Hygiene des Kindes sehr gepflegt: man läßt die Kinder im Freien, in öffentlichen Anlagen sich tummeln oder stundenlang halb nackt, den Sonnenstrahlen ausgesetzt, am Strande liegen. Durch die Ferienkolonien hat sich die Überzeugung verbreitet, daß das beste Mittel zur Kräftigung des Kindes darin besteht, es recht viel in der Natur sein zu lassen.

Kurze, bequeme Kleider für die Kinder, Sandalen für die Füße, Freilassen des untern Beins, dies alles sind Erleichterungen von den drückenden Fesseln der Zivilisation.

Selbstverständlich muß es Grundsatz sein, den natürlichen Freiheiten bei der Erziehung nur soviel einzuräumen, als notwendig ist bis zur Erwerbung der größeren Annehmlichkeiten, welche die Zivilisation darbietet, ohne daß hierfür nutzlose Opfer gebracht würden.

Doch bei all diesem Fortschritt der modernen Kindererziehung haben wir uns noch nicht freigemacht von dem Vorurteil, nach welchem den Kindern geistige Selbstäußerung und geistige Bedürfnisse nicht zuzuschreiben sind und wir sie nur anzusehen haben als liebenswürdige vegetative Wesen, die man pflegt, küßt und umherlaufen läßt. Die Erziehung, welche eine gute Mutter oder eine gute Lehrerin heutzutage z. B. einem im Garten umherlaufenden Kinde zuteil werden läßt, besteht in der Warnung, *ja die Blumen nicht anzurühren*, nicht auf den Rasen zu treten — als ob es für das Kind genüge, wenn es die physiologischen Bedürfnisse seines Körpers dadurch befriedigt, daß es die Beine bewegt und frische Luft atmet.

Aber wie es für das physische Leben notwendig ist, das Kind unter den erfrischenden Einflüssen der Natur zu halten, so ist es auch für das psychische Leben notwendig, die Seele des Kindes in Berührung mit der Schöpfung zu erhalten, damit sie reichen Gewinn ziehe aus den unmittelbar erzieherisch wirkenden Kräften der lebenden Natur.

Der Weg, auf dem wir zu diesem Ziel gelangen, liegt darin, daß wir das Kind zur Bebauung des Baums, zur Pflege von Pflanzen und Tieren anhalten und es so zur sinnigen Naturbetrachtung erziehen.

In England hat Mrs. Latter bereits die Grundlage einer Erziehung des Kindes mit Hilfe von Bodenarbeiten und Gartenbau beschrieben. Sie erkennt in der Betrachtung des sich entwickelnden Lebens die Grundlagen der Religion, denn die Seele des Kindes finde von der Schöpfung den Weg zum Schöpfer. Sie sieht darin auch den Ausgangspunkt für die geistige Erziehung, und zwar im einzelnen im Zeichnen nach der Natur als dem ersten Schritt zur Kunst, in den Begriffen von den Pflanzen, den Insekten, den Jahreszeiten, die sich aus solcher Tätigkeit ergeben, und in den ersten Begriffen von der Hauswirtschaft, die entspringen aus dem Anbau und der Zubereitung gewisser eßbarer Erzeugnisse, welche die Kinder später auch zum Essen auftragen müssen und wozu sie auch das Reinigen des Geschirrs zu besorgen haben.

Mrs. Latter faßt die Sache zu einseitig auf; aber ihre Anordnungen, die sich in England immer noch weiter ausbreiten, vervollkommnen zweifellos die natürliche Erziehungsweise, die, wenn auch heute auf die physische Seite beschränkt, für die kräftige Körperpflege der englischen Kinder doch von so hohem Werte gewesen ist. Ihre Erfahrungen sind überdies eine praktische Bestätigung dafür, daß eine solche Art von Erziehung bei den Kleinen ausführbar ist.

Auch bei Schwachsinnigen habe ich den Gartenbau als Erziehungsmittel in großem Maßstabe verwenden sehen in Paris, und zwar auf jene Weise, die der milde Sinn Baccellis in die Elementarschulen einführen wollte, als er die „kleinen Schulgärten" einzurichten versuchte. In jedem Gärtchen werden verschiedene Kulturpflanzen angesät und so wird praktisch gezeigt, welches die geeignete Art und Zeit für die Saat und die Ernte, welches die Entwicklungszeit der einzelnen Pflanzen ist, wie man den Boden bereitet, ihn mit natürlichem oder künstlichem Dünger gehaltreicher macht usw. Das gleiche geschieht dann

in Beziehung auf die Zierpflanzen und die Landschaftsgärtnerei. Diese Arbeiten eignen sich als Erwerb für die Schwachsinnigen, wenn sie erwachsen sind und einen Beruf ausüben können, am besten.

Und doch kann diese Seite der Erziehung, wenn sie auch eine gegenständliche Methode der geistigen Bildung und dazu eine berufsmäßige Vorbereitung bietet, meiner Meinung nach für die Erziehung des Kindes nicht ernstlich in Betracht gezogen werden. Der Begriff der Erziehung dieses Alters soll nur der einer Hilfe für die psychisch-physische Entwicklung des Individuums sein; dies vorausgesetzt, enthalten die Pflege von Pflanzen und Tieren in sich wertvolle Mittel moralischer Erziehung, die viel reicher ausgebeutet werden können, als dies durch Mrs. Latter geschehen ist, die in ihnen hauptsächlich einen Weg sieht, die Seele des Kindes zu religiösen Empfindungen hinzuführen. Es lassen sich an dieser Methode, die einen allmählichen Aufstieg darstellt, mehrere Stufen unterscheiden.

1. Das Kind wird in die Beobachtung der Lebenserscheinungen eingeführt. Es sieht mit Achtung auf die Tiere und Pflanzen hin, ähnlich wie der beobachtende Lehrer auf das Kind hinblickt. Allmählich, wie seine Teilnahme und seine Beobachtung lebhafter werden, nimmt auch seine eifrige Fürsorge für die Lebewesen ebenfalls zu, und auf diese Weise wird das Kind auch dahin gebracht, die Sorgfalt schätzen zu lernen, die ihm selbst Mutter und Lehrerin widmen.

2. Das Kind wird auf dem Wege der Selbsterziehung zur Vorsorglichkeit angeleitet. Wenn es sieht, daß das Leben der angesäten Pflanzen abhängt vom sorgfältigen Gießen, das der Tiere vom fleißigen Füttern, da sonst die Pflanzen verdorren, die Tiere Hunger leiden würden, dann wird das Kind vorsorglich wie jemand, in dem das Bewußtsein der Verantwortlichkeit sich regt. Dazu kommt, daß hier eine Stimme spricht, die ganz verschieden ist von der der Mutter oder Lehrerin, die das Kind an seine Pflicht mahnen, eine Stimme, die immer mahnt, die einmal übernommene Aufgabe nicht mehr zu vergessen. Es ist die flehende Stimme des bedürftigen Lebens,

das auf Fürsorge angewiesen ist. Zwischen dem Kind und den von ihm gepflegten Lebewesen entwickeln sich geheimnisvolle Beziehungen, und diese veranlassen das Kind, gewisse Handlungen ohne Eingreifen des Lehrers vorzunehmen, das heißt, sie bewirken Selbsterziehung.

Auch der Lohn, den das Kind erntet, betrifft nur es selbst und die Natur: nachdem es den brütenden Tauben lange geduldig Futter und Stroh zugetragen hat, sieht es eines Tages die Jungen! oder es erblickt eine Schar Küken, die um die Mutterhenne her piepsen, welche noch gestern einsam und regungslos auf der Brutstätte saß — oder die kleinen zarten Kaninchen in dem Stall, wo zuvor nur die Alten hausten, denen es oft vorsorglich grünes Gemüse, den Abfall aus der Küche der Mutter, zugetragen hatte! In Rom ist es mir noch nicht möglich geworden, die Aufzucht von Tieren einzuführen, dagegen werden im Kinderheim in Mailand verschiedene Tiere gehalten, darunter ein Paar kleiner weißer Hühner, die in einem zierlichen Hüttchen von der Bauart einer chinesischen Pagode wohnen, daneben haben sie ein ihnen vorbehaltenes, von einem Mäuerchen umfriedetes Grundstück. Die kleine Tür des Hüttchens wird allabendlich abgeschlossen, und die Kinder verwalten abwechselnd den Schlüssel. Mit großer Freude schließen sie am Morgen die Türe auf, tragen Wasser und Nahrung herbei, pflegen sie den Tag über und schließen abends ab, nachdem sie sich versichert haben, daß es ihren Lieblingen an nichts mangelt. Die Lehrerin sagt mir, unter allen erzieherischen Übungen sei diese den Kindern am liebsten, und sie ist vielleicht auch die wichtigste. Manchmal, wenn die Kinder ruhig in der Klasse, ein jedes mit der selbstgewählten Arbeit, beschäftigt sind, stehen plötzlich einige leise auf und gehen hinaus, um nachzusehen, ob den Tieren nichts fehlt. Oft bleibt auch ein Kind lange aus, und die Lehrerin findet es dann, wie es ganz entzückt den im Sonnenschein funkelnden und durch das Wasser des Brunnens hingleitenden Goldfischen zusieht.

Eines Tages erhielt ich von der Lehrerin in Mailand einen Brief, in welchem sie mir mit großer Begeisterung eine wahr-

haft prächtige Mitteilung machte. Die jungen Tauben waren ausgebrütet. Dies war für die Kinder ein großes Fest. Sie kamen sich gleichsam wie die Eltern dieser Jungen vor, und keine künstliche, ihrer Eitelkeit schmeichelnde Belohnung hatte je eine solche reine Freude in ihnen erwecken können.

Nicht geringer sind die Freuden, welche die Pflanzenwelt den Kindern bereitet. In einem der Kinderheime in Rom, wo kein Grundstück zum Anbauen vorhanden war, wurden rings um die geräumige Terrasse herum Blumentöpfe aufgestellt und an den Wänden Kletterpflanzen gezogen. Nie versäumten es die Kinder, die Pflanzen mit ihren Kännchen zu gießen.

Eines Tages fand ich sie, wie sie alle im Kreis herum auf dem Boden saßen und still, schweigsam, wirklich in stumme Betrachtung versunken, eine herrliche rote Rose beschauten, die in der Nacht aufgeblüht war.

3. Die Kinder werden angeleitet zur Tugend der Geduld und der zuversichtlichen Erwartung, die eine Form des Glaubens und der Lebensphilosophie ist.

Wenn die Kinder Samen in die Erde gelegt haben und warten, bis er keimt und das erste Erscheinen der noch gestaltlosen Pflanze sehen und dann das Wachstum und die Formwandlungen bis zur Blüte und Frucht beobachten, wenn sie bemerken, wie manche Pflanzen rascher, andere langsamer keimen, die hinfälligen ein rasches, die langlebenden ein langsames Wachstum zeigen, dann werden sie schließlich von einem friedlichen Gleichgewicht der Seele erfüllt und empfangen die ersten Keime jener Weisheit, die so kennzeichnend war für die Bebauer des Bodens in jenen Zeiten, da sie sich noch die ursprüngliche Einfachheit des Wesens bewahrt hatten.

4. Die Kinder werden von einem Naturgefühl erfüllt, welches genährt wird durch die Wunder der Schöpfung — jener Schöpfung, die mit einer Großmut belohnt, welche weit hinausgeht über die Arbeitsleistung jener, welche ihre Geschöpfe in der Entwicklung ihres Lebens fördern.

Neben der Arbeit her entwickelt sich eine Art von Wechselbeziehung zwischen der Seele des Kindes und dem Leben, das

unter seiner Pflege sich entwickelt. Das Kind liebt alle Lebensäußerungen von Natur aus: Mrs. Latter erzählt uns, wie leicht sich Kinder für die Regenwürmer und die im Dünger vorkommenden Insektenlarven interessieren, ohne jenen Widerwillen zu empfinden, den wir, die wir in der Jugend der Natur fremd geblieb sind, gegen gewisse Tiere fühlen.

Es ist daher gut, dieses Gefühl des Zutrauens zu den Lebewesen, das eine Form von Liebe und Zusammengehörigkeit ist, zu pflegen.

Was aber das Naturgefühl am meisten befördert, ist der Ausbau lebender Naturerzeugnisse, weil sie durch ihre natürliche Entwicklung bei weitem mehr erstatten, als sie empfangen und in ihrer Schönheit und Mannigfaltigkeit einen Begriff des Unendlichen geben. Wenn das Kind eine Iris, eine Lilie, Rose oder Hyazinthe gezogen, den Samen oder die Zwiebel in die Erde gesenkt und ihn regelmäßig begossen, oder wenn es einen fruchttragenden Strauch gepflanzt hat, und die aufgeblühte Blume, die reife Frucht bieten sich ihm nun an als eine großmütige Gabe der Natur, als reicher Lohn für eine geringe Leistung, so ist es fast, als sei die Natur mit ihren Gaben erkenntlich für das Gefühl der Zuneigung, der vorsorglichen Liebe des Pflegers und gebe nicht nur ausgerechneten Lohn für geleistete Arbeit.

Wenn das Kind später materiellen Lohn für Arbeitsleistungen bezieht, so wird dies etwas wesentlich Verschiedenes sein: kalte, einförmige Dinge, die verbraucht und weggegeben werden, nicht erweitert und vermehrt.

Der Unterschied zwischen den Erzeugnissen der Natur und denen der Industrie, zwischen göttlichen und menschlichen Schöpfungen — dieser Unterschied muß sich dem Bewußtsein des Kindes wie eine uranfängliche Tatsache einprägen.

Und ferner: wie die Pflanze zu ihrer Zeit die Frucht, so muß der Mensch zu seiner Zeit die Arbeit liefern.

5. Das Kind verfolgt den natürlichen Weg der Entwicklung des Menschengeschlechts. Kurz gesagt: solche Erziehung bringt die Entwicklung des Einzelnen in harmonischen Einklang mit der der ganzen Menschheit. Der Mensch gelangte aus dem Zustand der Natur in den der Kul-

tur durch den Ackerbau; als er das Geheimnis entdeckte, wie Erträgnisse des Bodens gesteigert werden können, wurde ihm der Lohn der Zivilisation zuteil.

Den gleichen Weg muß das Kind zurücklegen, das ein zivilisierter Mensch werden will.

Es ist sehr leicht durchführbar, daß man auf die angegebene Weise die Natur zur Erzieherin mache. Wenn auch ein größeres Grundstück und ein geräumiger Hof für diese Zwecke fehlen, so finden sich doch immer einige Quadratmeter Land, die man anbauen kann oder ein Plätzchen für das Nisten von Tauben, und der geistige Gewinn wird auch hieraus noch zu ziehen sein. Sogar ein Blumentopf im Fenster kann im Notfall den Zweck erfüllen.

Im ersten Kinderheim in Rom haben wir einen geräumigen Hof, der als Garten angelegt ist und in welchem die Kinder sich in ihrer freien Zeit ergehen dürfen — außerdem ein langgestrecktes Grundstück, auf einer Seite mit Bäumen bepflanzt, in der Mitte mit einem Laubengang, auf der andern Seite mit bewirtschaftetem Boden zum Anbau von Pflanzen. Dieses letztere Stück haben wir in kleine Teile geteilt, so daß jedem Kind einer zufällt.

Während die Kleineren auf dem mittleren Weg frei hin- und herlaufen oder im Schatten der Bäume ruhen, sind die „Grundbesitzer" (Kinder von vier Jahren aufwärts) beim Säen, Behacken, Begießen, Prüfen des Bodens in Beziehung auf keimende Pflanzen. Folgende Tatsache mag als bemerkenswert erwähnt werden: die kleinen Beete der Kinder liegen an der Wand des Hauses hin an einer früher sehr vernachlässigten Stelle, weil sie auf eine Sackgasse hinführt; die Hausbewohner hatten sich angewöhnt, allen möglichen Abfall aus dem Fenster hierher zu werfen und unser Garten litt anfänglich darunter.

Ohne daß wir Vorstellungen erhoben hätten, sondern lediglich aus Achtung für die Arbeit der Kinder hörte diese Gewohnheit allmählich auf, und es fiel nichts mehr aus den Fenstern als nur die liebenden Blicke und das Lächeln der Mutter, das dem Boden galt, der das teure Eigentum ihrer Kleinen war.

Handarbeiten

Töpferei und Bauen

Die Handarbeit unterscheidet sich von der gymnastischen Übung der Hand durch den Umstand, daß die letztere nur die Hand ausbilden, die erstere aber eine bestimmte Arbeit ausführen soll, die einen sozial nützlichen Zweck hat oder nachahmt. Das eine vervollkommnet das Individuum, das andere bereichert die Umwelt; beides hängt aber insofern zusammen, als im allgemeinen jemand, der seine Hand ausgebildet hat, geeignet ist, etwas Brauchbares hervorzubringen.

Nach einem kurzen Versuch habe ich für richtig befunden, die Fröbelschen Übungen vollständig auszuschließen, da Weben und Straminnähen dem physiologischen Zustand der Sehorgane des Kindes, bei denen die Akkommodationsfähigkeit noch nicht genug entwickelt ist, schlecht angepaßt sind; solche Übungen verlangen daher eine Anstrengung des Organs, die auf die Entwicklung des Sehens einen verhängnisvollen Einfluß haben kann. Die übrigen kleineren Übungen Fröbels, wie etwa das Falten von Papier, sind Handübungen, nicht Handarbeiten.

Es bleiben dann noch die Formarbeiten übrig — die brauchbarsten von allen Fröbelschen Übungen —, die darin bestehen, daß man das Kind gewisse Gegenstände in Ton nachbilden läßt.

Im Hinblick auf das von mir allem zugrunde gelegte System der Freiheit wollte ich den Kindern nicht irgend etwas zum Nachbilden geben, und wenn sie Ton erhielten, um etwas nach ihrer Weise zu formen, so leitete ich die Kinder nicht an, nützliche Gegenstände zu machen, ich ging auch nicht auf ein erzieherisches Resultat aus, da die Formarbeiten, wie ich später zeigen will, dem Studium der psychischen Individualität des Kindes in seinen spontanen Äußerungen, nicht aber der Erziehung unmittelbar dienen sollen.

So entschloß ich mich, es in den Kinderheimen mit gewissen sehr interessanten Übungen zu versuchen, die ich von einem Künstler, dem Professor Randone, in der von ihm gegründeten „Schule für erzieherische Kunst" habe ausführen sehen. Diese Schule entstand zusammen mit dem, „Giovinezza Gentile" genannten, Verein junger Leute, und beide hatten den Zweck, die Jugend zu einem gesitteten Betragen gegen ihre Umgebung zu erziehen, das heißt in Beziehung auf öffentliche Gebäude und Denkmäler: ein wirklich wichtiger Teil der bürgerlichen Erziehung, und einer, der wegen der Kinderheime ein besonderes Interesse für mich hatte, da ein Hauptzweck dieser Einrichtung gerade darin besteht, die Kinder zur Achtung gegen das Bauwesen, das Haus und was dazu gehört, zu erziehen.

Professor Randone hatte ganz richtig erkannt, daß der Verein „Giovinezza Gentile" nicht begründet werden könne auf unfruchtbares theoretisches Predigen der Grundsätze des bürgerlichen Lebens oder auf moralische, den Kindern aufzuerlegende Verpflichtungen, sondern er müsse ausgehen von einer künstlerischen Erziehung, welche die Jugend anleiten soll, die Dinge, und besonders öffentliche Gebäude und Denkmäler zu schätzen, zu lieben und infolgedessen auch zu achten. So kam in die „Schule für erzieherische Kunst" eine großzügige künstlerische Auffassung hinein, und diese führte zur Nachbildung der Dinge, die in erster Linie zur Umwelt gehören, sowie zur Geschichte und Sage und bildlichen Darstellung der hauptsächlichsten alten Denkmäler. Um seinem Zweck besser dienen zu können, gründete Professor Randone seine bewun-

derungswürdige Schule in einem Raum, der zu einem der schönsten Teile der alten römischen Mauern gehört, nämlich zur Belisariusmauer, die sich über der Villa Umberto Primo erhebt und von den Behörden ebenso vernachlässigt wie von den Einwohnern wenig geschont worden ist. Professor Randone pflegte sie mit großer Liebe, schmückte sie außen mit reizenden hängenden Gärten und brachte in ihrem Innern die genannte Schule unter, in der die Giovinezza Gentile gebildet werden sollte.

Hier wollte nun Randone eine Kunstform wieder aufleben lassen, die einst der Ruhm Italiens und der Stadt Florenz war, nämlich die Töpferkunst, das heißt die Kunst der Bildung von Vasen.

Die archäologische, historische und künstlerische Bedeutung der Vase ist sehr groß und kann mit der numismatischen Kunst verglichen werden. Und in der Tat, der erste Gegenstand, nach welchem der Mensch ein Bedürfnis empfand, war die Vase, die mit der Benützung des Feuers und vor der Entdeckung der Erzeugung des Feuers aufkam. Die ersten Speisen der Menschheit wurden in der Vase gekocht.

Eines der wichtigsten Dinge zur Beurteilung der Zivilisation eines primitiven Volkes ist die in Beziehung auf die Töpferei erreichte Stufe der Vollkommenheit; die Vase für das häusliche und die Axt für das soziale Leben sind die ersten geheiligten Symbole, die wir in der prähistorischen Zeit finden, und sie sind auch religiöse Symbole, die man im Zusammenhang mit den Tempeln und mit der Verehrung der Götter oder der Toten findet. Bis heute bewahrt manche Religion ein geweihtes Gefäß in ihrem Allerheiligsten auf.

Völker, die in der Bildung weiter fortgeschritten sind, erweisen ihr ästhetisches und Kunstgefühl ebenfalls an Vasen, die in den mannigfachsten Formen auftreten, wie wir in der Kunst der Ägypter, Etrusker und Griechen sehen.

Parallel mit dem Verlauf der menschlichen Zivilisation geht also das Auftreten, die Vervollkommnung und Mannigfaltigkeit der Vase, und die Geschichte der Vase ist ein Abbild der

Geschichte der Menschheit selbst. Neben dieser Bedeutung hat die Vase noch eine andere, nämlich ihre Anpassungsfähigkeit an alle Formwandlungen und ihre Aufnahmefähigkeit für den verschiedenartigsten Schmuck, so daß sie der Eigenart des Künstlers den freiesten Spielraum gewährt.

Ist also einmal die zur Herstellung der Vase notwendige handwerksmäßige Technik erlernt (und dies ist der Teil der Arbeit, der auf der unmittelbaren Anweisung des Lehrers beruht), so kann ein jeder sie nach seinem künstlerischen Geschmack eigenartig gestalten, und dies ist der künstlerische individuelle Teil der Arbeit. Überdies wird in Randones Schule der Gebrauch des Töpferrades gelehrt und die Zusammensetzung der Mischung für das Bad des Majolikageschirrs, auch das Brennen der Stücke im Ofen, eine Stufenfolge von Handarbeiten, die großen industriellen Bildungswert enthalten.

Eine weitere Arbeit in der Schule für erzieherische Kunst ist die Herstellung kleiner Backsteine, ihr Brennen im Ofen und das Aufführen kleiner Mauern, die nach dem gleichen Verfahren hergestellt werden, wie es die Maurer beim Bau der Häuser anwenden, wobei also die Backsteine unter Handhabung einer Kelle durch Mörtel verbunden werden. Nachdem eine einfache Mauer aufgeführt worden ist — es ist dies ein lustiges Geschäft für die Kinder, wenn sie so Stein auf Stein und Reihe auf Reihe setzen —, wird zum Bau wirklicher Häuser übergegangen, die man zuerst nur auf den Boden stellt, später aber auf richtig ausgearbeitete Fundamente, für welche die Erde mit Hacke und Schaufel ausgegraben wird. Diese kleinen Häuser haben Öffnungen, die den Fenstern und Türen entsprechen, und die Fassaden werden mannigfach verziert durch kleine Ziegel von heller oder bunter Majolika, welche Ziegel auch von den Kindern selbst hergestellt werden.

Auf diese Weise lernen die Kinder die Gegenstände und Baudenkmäler ihrer Umgebung zu schätzen, und daneben ziehen sie aus der vortrefflichen Übung einer künstlerischen Handarbeit reichen Nutzen.

Solche Erziehung der Hand habe ich in den Kinderheimen

eingeführt. Nach einigem Unterricht gehen die Kinder begeistert an die Anfertigung von Vasen, und sie bewahren ihre eigenen Erzeugnisse, auf die sie stolz sind, sehr sorgfältig auf. Beim Modellieren machen sie dann kleine Gegenstände wie Eier oder Früchte, mit denen sie die Vasen füllen. Eines der ersten Erzeugnisse ist die einfache Vase aus rotem Ton, gefüllt mit Eiern aus weißem Ton; es folgt die Vase mit Schnauzen und die mit engem Hals, dann die mit einem Henkel und mit mehreren, das Tripod und die Amphora.

Für Kinder mit fünf und sechs Jahren beginnt die Beschäftigung mit dem Töpferrad. Am meisten aber ergötzen sich die Kinder an dem Bau einer Mauer aus kleinen Backsteinen und an dem Haus, dem Werk ihrer eigenen Hände, das sich neben dem Grundstück erhebt, wo die ebenfalls von ihren Händen gepflegten Pflanzen gedeihen. So stellt das Alter der Kindheit die wichtigsten ursprünglichsten Arbeiten des Menschengeschlechts dar, aus der Zeit, da die Menschen beim Übergang vom Nomadentum zu festen Wohnsitzen von der Erde ihre Frucht forderten, sich eine Unterkunft erbauten und Gefässe ersannen, um darin die Früchte zuzubereiten, die sie von der ergiebigen Erde erhalten hatten.

Die Erziehung der Sinne

In einer pädagogischen Methode, die sich auf das Experiment stützt, muß der Erziehung der Sinne ohne Zweifel die größte Wichtigkeit zukommen. Auch die Experimentalpsychologie erhielt Anregungen aus der Messung der Sinneswahrnehmungen.

Wenn die Pädagogik auch aus der Psychometrie Nutzen ziehen kann, so ist es doch nicht ihre Aufgabe, die Empfindungen zu *messen*, sondern die Sinne zu *erziehen*. Diese sehr einleuchtende Sache wird nicht selten übersehen.

Während das ästhesiometrische Verfahren bei den Kleinen nur in sehr beschränktem Maße Anwendung finden kann, ist bei ihnen die *Erziehung* der Sinne sehr wohl möglich

Wir gehen nicht von den Schlußfolgerungen der Experimentalpsychologie aus. Es ist also nicht die Kenntnis der dem Alter des Kindes entsprechenden durchschnittlichen Bedingungen der Sinnestätigkeit, die uns bei dem Entschlusse leitet, welche Anwendungen zu machen seien. Wir gehen ganz und gar von einer Methode aus, und es wird eher die Psychologie aus einer so betriebenen Pädagogik Nutzen ziehen können als umgekehrt.

Die Methode, die ich anwende, besteht darin, daß ich mit Lehrmitteln an das Kind herangehe und das spontane Verhalten des Kindes dabei beobachte. Diese Methode ist der der Experimentalpsychologie durchaus ähnlich.

Die Lehrmittel, die ich gebrauche, können auf den ersten Blick vielleicht mit den in der Psychometrie gebrauchten Materialien verwechselt werden. Lehrer aus Mailand, die Schüler Piz-

zolis gewesen waren, glaubten, als sie meine Lehrmittel sahen, es handle sich um Maße zur Wahrnehmung der Farben, der Härte, der Schwere und schlossen daraus, daß ich hiermit nichts Neues in die Pädagogik einführe, da diese Hilfsmittel ihnen bereits bekannt seien.

Der große Unterschied zwischen den Hilfsmitteln liegt aber in folgendem: Die ästhesiometrischen Instrumente sind für Messungen eingerichtet, dagegen können solche mit meinem Material nicht vorgenommen werden, dieses ist so beschaffen, daß es die Kinder zur Übung der Sinne anregt.

Soll ein Gegenstand diesem pädagogischen Zweck dienen, so darf er das Kind nicht ermüden, sondern muß es ermuntern, und hierin liegt die Schwierigkeit bei der Auswahl des Unterrichtsmaterials. Bekanntlich zehren die psychometrischen Instrumente sehr viele Energie auf — diese Ursache war es, warum Pizzoli sie nicht, wie er gewünscht hatte, zur Erziehung der Sinne verwenden konnte: das Kind wurde ihrer überdrüssig. Das Ziel der Erziehung ist aber im Gegenteil: Energie zu entwickeln.

Die Instrumente zum Messen der Sinnesempfindungen entsprechen in ihren Abstufungen den Gesetzen Webers, die tatsächlich von Versuchen an Erwachsenen abgeleitet worden sind.

Bei den kleinen Kindern müssen wir uns an Versuche halten und solches Unterrichtsmaterial wählen, für welches sie Interesse zeigen. Im ersten Jahre meiner Erfahrungen in den Kinderheimen versuchte ich eine große Anzahl von Mitteln zur Belebung der Sinne, die ich zum Teil schon in der Schule für Schwachsinnige angewandt hatte.

Von dem für Schwachsinnige gebrauchten Material mußte bei der Erziehung normaler Kinder manches aufgegeben und anderes wesentlich abgeändert werden. Ich darf mich jedoch der Hoffnung hingeben, nun eine Auswahl von Gegenständen (die ich nicht nach dem Sprachgebrauch der Psychologie Stimulantien nennen will) zusammengebracht zu haben, die das Nötigste für eine praktische Erziehung der Sinne enthält. Diese Gegenstände machen die Gesamtheit des von mir

verwendeten Lehrmaterials aus und werden im Arbeitshaus der „Humanitären Gesellschaft" in Mailand angefertigt.

Eine Beschreibung dieser Gegenstände wird an der Stelle erfolgen, wo ihr erzieherischer Zweck näher erläutert wird. Hier sollen nur einige allgemeine Gesichtspunkte angegeben werden.

1. Der Unterschied im Verhalten schwachsinniger und normaler Kinder bei der Darbietung des nach abgestuften Reizen geordneten Unterrichtsmaterials.

Dieser Unterschied geht deutlich hervor aus der Tatsache, daß dasselbe Unterrichtsmaterial bei der Anwendung auf Schwachsinnige den Unterricht erst möglich macht, während es bei den normalen Kindern Selbsterziehung hervorruft.

Diese Tatsache ist eine der interessantesten, die mich meine ganze Erfahrung gelehrt hat; sie leitete mich hin auf die Methode der Beobachtung und der Freiheit und machte sie möglich. Nehmen wir an, es gelte die Anwendung unseres ersten Gegenstandes, eines Blocks, in den massive geometrische Formen eingesetzt werden. Zehn kleine Holzzylinder, deren Basis stufenweise um etwa 2 Millimeter abnimmt, werden in entsprechende Öffnungen im Block eingesetzt. Das Spiel besteht darin, daß die Figuren herausgenommen, auf dem Tisch untereinander gemischt und dann wieder eingesetzt werden. Ziel ist, das Auge zu üben in der Auffassung des Unterschiedes des körperlichen Umfangs.

Beim schwachsinnigen Kind müßte man mit Übungen beginnen, wobei die Reize viel schärfer unterschieden wären, und erst nach vielen solchen käme man zu der genannten Übung.

Bei normalen Kindern können wir dagegen mit dieser Übung anfangen, und die Kleinen von $2^1/_2$ bis 3 Jahren zeigen eine besondere Vorliebe für dieses Spiel vor allen andern Spielen mit dem Unterrichtsmaterial.

Bei einem schwachsinnigen Kind, mit dem wir zu dieser Übung gekommen waren, mußte die Lehrerin fortwährend zur Beobachtung und zum Vergleich anleiten, damit es unter-

scheiden lernte. Und als das Kind nun einmal alle Zylinder richtig eingesetzt hatte, hörte es auf, und das Spiel war aus. Machte das schwachsinnige Kind einen Fehler, so mußte es verbessert oder zur Selbstbeherrschung hingeführt werden, und auch wenn es fähig war, einen Fehler zu verbessern, machte das ihm keine Freude.

Das normale Kind dagegen zeigt von vornherein ein reges Interesse an dem Spiel. Es schiebt alle zur Seite, die sich einmischen oder ihm helfen wollen und will sich allein mit seinem Problem beschäftigen.

Wichtig ist nun der Umstand, daß das normale Kind die Beziehung zwischen der Größe der Öffnung und der des Gegenstands, der eingesetzt werden soll, aufmerksam beobachtet und sein Interesse sich hieran heftet, was deutlich hervorgeht aus dem gespannten Ausdruck seines Gesichts.

Macht es einen Fehler, indem es etwa einen der Gegenstände in eine zu kleine Öffnung bringt, so legt es ihn wieder weg und sucht in erneuten Versuchen die richtige Öffnung. Macht es den entgegengesetzten Fehler und läßt den Zylinder in eine Öffnung fallen, die ein wenig zu groß für ihn ist, bringt dann alle folgenden Zylinder jeden in die nächste größere Öffnung, so bleibt ihm schließlich der größte Zylinder und die kleinste Öffnung übrig. Das Unterrichtsmaterial *weist also jeden Irrtum von selbst nach.* — Das Kind macht sich nun auf verschiedene Weise an die Verbesserung. Sehr oft befühlt es die Zylinder oder schüttelt sie in der Hand, um zu empfinden, welches der größere ist. Zuweilen sieht es auf den ersten Blick, wo der Irrtum liegt, nimmt die Zylinder aus ihren falschen Plätzen weg und setzt die richtigen dafür ein und dann auch die andern an ihre richtige Stelle. Das normale Kind wiederholt die Übung stets mit immer wachsendem Interesse.

Ja, gerade in diesen Irrtümern liegt der erzieherische Wert des Unterrichtsmaterials, und sobald das Kind mit augenscheinlicher Sicherheit jedes Stück an seinen Platz zu bringen weiß,

Sinnesübungen. (Aus dem Pariser Kinderheim, geleitet von Mlle Pujol-Ségalas)

Verschiedene Uebungen
(Kinderheim in Cromer, England)

ist es über diese Übung hinausgewachsen, und dieses Material hat weiter keinen Wert mehr für das Kind.

Die Selbstverbesserung leitet das Kind dazu an, seine Aufmerksamkeit auf die Unterschiede des Umfangs zu lenken und die verschiedenen Stücke miteinander zu vergleichen. Gerade in diesem Vergleich liegt die geistig-sinnliche Übung.

Es handelt sich also hierbei durchaus nicht darum, vermittelst dieses Materials dem Kinde Kenntnisse beizubringen über den Umfang der Körper. Auch das ist nicht der Zweck, daß das Kind die Spiele ohne einen Fehler auszuführen lerne.

Dies würde unser Material auf dieselbe Stufe stellen mit vielen andern, zum Beispiel dem Fröbels, und wieder die tätige Beihilfe der Lehrerin verlangen, die sich bemüht, Wissen zu vermitteln und eilends jeden Fehler verbessert, damit das Kind den Gebrauch der Dinge lerne.

Hier dagegen ist die Arbeit des Kindes, die Selbstverbesserung und die Selbsterziehung, das Wirkende, denn die Lehrerin soll sich nicht im geringsten einmischen. Kein Lehrer kann dem Kind die Gewandtheit beibringen, die es durch turnerische Übungen erlangt, da muß das Kind sich durch eigene Übung vervollkommnen. Ganz ähnlich verhält es sich mit der Erziehung der Sinne.

Man kann sagen, daß von jeder Art der Erziehung das Gleiche gilt. Ein Mensch ist das, was er ist, nicht wegen der Lehrer, die er hatte, sondern durch das, was er selbst gewirkt hat.

Eine der Schwierigkeiten, diese Methode bei Lehrerinnen der alten Schule in Übung zu bringen, liegt darin, daß man diese kaum daran hindern kann, sich einzumischen, wenn das Kleine bei irgend einem Irrtum ratlos ist, mit gerunzelten Augenbrauen und zusammengezogenen Lippen dasitzt und verschiedene Anläufe macht, sich zu verbessern. Bei diesem Anblick werden diese Lehrerinnen von Mitleid ergriffen und können sich nicht mehr zurückhalten, dem Kind beizuspringen. Hindert man sie daran, so brechen sie in Worte des Mitleids für die kleinen

Schüler aus, und doch leuchtet diesen gar bald die Freude, das Hindernis überwunden zu haben, aus den Augen.

Normale Kinder wiederholen diese Übungen öfters, je nach individueller Anlage. Manche haben nach fünf, sechs Wiederholungen genug. Andere bringen die Stücke wenigstens zwanzigmal an ihre Plätze und wieder weg, mit einem Ausdruck offenbaren Interesses. Als ich einst beobachtet hatte, daß ein vierjähriges Kind diese Übung sechzehnmal wiederholte, ließ ich die andern Kinder singen, um es abzulenken; es ließ sich aber nicht stören, die Stücke herauszunehmen, zu mischen und wieder an ihre Stelle zu bringen.

Eine geschickte Lehrerin sollte dabei höchst wertvolle psychologische Beobachtungen des Individuums machen und die Länge der Zeit messen können, während welcher die Reize die Aufmerksamkeit gefangen halten.

Und in der Tat, wenn das Kind sich selbst erzieht und die Nachprüfung und Verbesserung vom Unterrichtsmaterial besorgt wird, so bleibt für die Lehrerin nichts anderes zu tun als zu *beobachten*. Sie muß mehr Psychologin sein als Lehrerin, und daraus ergibt sich, wie wertvoll eine wissenschaftliche Vorbereitung für sie ist.

Bei meiner Methode ist es tatsächlich so, daß die Lehrerin wenig unterrichtet, aber viel beobachtet, und vor allem ist es ihre Aufgabe, die psychische Tätigkeit der Kinder und ihre physiologische Entwicklung zu leiten. Aus diesem Grund habe ich den Namen Lehrerin aufgegeben und sage dafür Leiterin.

Diese Benennung erweckte anfänglich manches Lächeln, denn man fragte sich, wen diese Lehrerin zu leiten habe, da ihr keine Gehilfinnen beigegeben sind und sie ihre Schülerinnen in Freiheit lassen muß. Aber ihre Leitung ist etwas Tieferes und Wichtigeres, als was man gewöhnlich unter diesem Namen versteht, denn diese Lehrerin hat *Leben* und *Seele* zu leiten.

2. *Die Erziehung der Sinne hat den Zweck, durch wiederholte Übung eine Verfeinerung*

in der Wahrnehmung der Unterschiede der Sinnenreize herbeizuführen.

Es gibt eine Pflege der Sinne, die bei der Ästhesiometrie zwar eine Rolle spielt, aber nicht erzieherisch verwertet wird. So werden zum Beispiel bei den intellektuellen Proben, die in Frankreich gebräuchlich sind, ebenso bei einer Reihe von Proben, die De Sanctis für die Diagnose des allgemeinen geistigen Zustands benützt, Würfel von verschiedener Größe und in wechselnden Entfernungen angewendet. Das Kind hat den kleinsten und den größten Würfel auszuwählen, und der Chronometer bestimmt die Zeit zwischen dem Befehl und dessen Ausführung mit der Berücksichtigung der Irrtümer.

Es sei noch einmal gesagt, daß bei solchen Versuchen die Pflege der Sinne nicht in Betracht kommt, aber ich habe eine solche im Auge.

Unter den Lehrmitteln für die Erziehung der Sinne haben unsere Kinder zum Beispiel eine zusammenhängende Reihe von zehn Würfeln. Der erste hat eine Basis von zehn Zentimeter, und die folgenden nehmen stufenweise an Größe je um einen Zentimeter ab, so daß der kleinste eine Basis von einem Zentimeter hat. Die Übung besteht nun darin, daß die rosa gefärbten Blöcke auf einen grünen Teppich geworfen und dann zu einem kleinen Turm aufgeschichtet werden, wobei der größte als Grundlage dient und die übrigen in der Reihenfolge der Größe aufgesetzt werden, so daß der kleinste die Spitze bildet. Das Kind muß nun jedesmal auf dem grünen Teppich den größten Block heraussuchen. Dieses Spiel ist für die Kleinen von zweiundeinhalb Jahren äußerst unterhaltend; sobald sie den Turm errichtet haben, stoßen sie ihn wieder ein und freuen sich der rosa Würfel auf dem grünen Teppich. Dann beginnen sie den Bau aufs neue und setzen das Werk der Zerstörung und des Wiederaufbaus unzähligemale fort.

Würde man eines der Kinder von drei bis vier Jahren oder gar eines aus der ersten Elementarklasse (sechs bis sieben Jahre alt) an dieselbe Aufgabe setzen, so würde es gewiß eine kürzere Zeit brauchen zur Ausführung und keine Fehler machen. Das

Gleiche gilt von den Übungen zur Entwicklung des Farbensinns u. a.

Es sollte deshalb meine Methode auch Interesse haben für diejenigen, die sich der Experimentalpsychologie befleißigen.

Um es kurz zusammenzufassen: indem unser Unterrichtsmaterial die Selbsterziehung möglich macht, gestattet es eine methodische Erziehung der Sinne. Solche Erziehung beruht nicht auf der Geschicklichkeit der Lehrerin, sondern auf dem didaktischen System, durch welches Gegenstände dargeboten werden, die die spontane Aufmerksamkeit des Kindes erregen und eine zweckmäßige Abstufung der Sinnesreize enthalten.

Wir dürfen die Erziehung der Sinne nicht verwechseln mit bestimmten Vorstellungen, die über unsere Umgebung mit Hilfe der Sinne gewonnen werden können, noch auch mit der Sprache, durch welche die Benennung gegeben wird für diese konkreten Vorstellungen und auch nicht mit der Bildung zusammengesetzter und abstrakter Vorstellungen.

Machen wir uns klar, was der Musiklehrer tut, wenn er Unterricht im Klavierspielen erteilt. Er lehrt die Schüler die richtige Haltung des Körpers, den Sinn der Noten, zeigt ihm den Zusammenhang zwischen der gedruckten Note und der anzuschlagenden Taste, sowie der Lage der Finger, und dann läßt er das Kind die Übung für sich selbst ausführen. Soll aus diesem Kind ein Pianist werden, so muß auf die Unterweisungen des Lehrers eine lange und geduldige Anwendung in solchen Übungen folgen, die den Fingergelenken Beweglichkeit geben, damit das Zusammenwirken gewisser Muskelbewegungen automatisch und die Hand kräftig werde.

Der Klavierspieler muß deswegen auch *selbständig handeln*, und je mehr seine natürlichen Anlagen ihn zur Ausdauer bei diesen Übungen hinführen, um so größer wird sein Erfolg sein. Und doch kann die Übung allein, ohne die Anleitung des Lehrers den Schüler nicht zu einem wahren Pianisten ausbilden.

Die Leiterin des Kinderheims muß eine kleine Vorstellung

haben von diesen Grundgedanken: der Leitung des Kindes und der persönlichen Übung.

Erst nachdem dieser Begriff in ihrem Geist klar und fest geworden ist, kann sie herangehen an eine Methode, die darin besteht, die selbsttätige Erziehung des Kindes zu leiten und ihm die notwendigen Vorstellungen zu vermitteln.

In dem persönlichen Geschick und in der Art des Eingreifens liegt die *individuelle Kunst der Erzieherin*.

In dem Kinderheim in Prati di Castello, wo die Schüler dem Mittelstand angehören, fand ich einen Monat nach Eröffnung der Schule ein fünfjähriges Kind vor, das schon jedes Wort zusammensetzen konnte, da es das Alphabet vollständig beherrschte — es hatte dieses in zwei Wochen gelernt. Der Knabe konnte an die Wandtafel schreiben, und in den freien Zeichenübungen erwies er sich nicht nur als ein Beobachter, sondern legte ein inneres Erfassen der Perspektive an den Tag, indem er z. B. ein Haus oder einen Stuhl sehr geschickt zeichnete. Bei den Übungen des Farbensinns konnte er die acht Abstufungen der je acht Farben, die wir verwenden, mischen und aus den vierundsechzig Täfelchen, von denen jedes mit Seide von einer andern Farbe oder Schattierung umwunden war, die acht Gruppen schnell von einander sondern. Hierauf vollzog er mit Leichtigkeit die stufenweise Anordnung der einzelnen Schattierungen einer und derselben Farbe. Bei diesem Spiel war es beinahe, als überziehe der Knabe das kleine Tischchen mit einem Teppich von feinen Farbenschattierungen. Dann machte ich den Versuch mit ihm, daß ich ihn zum Fenster nahm, dort in vollem Tageslicht eines der Farbentäfelchen vorzeigte und ihn aufforderte, es so genau anzusehen, daß er es nachher wieder erkenne. Er wurde dann wieder an den Tisch geschickt, an dem alle Schattierungen ausgebreitet lagen und aufgefordert, das gleiche Täfelchen herauszufinden wie jenes, das ihm gezeigt worden war. Er machte nur unbedeutende Fehler, fand oft genau die Schattierung, etwas häufiger die nächste, nur selten eine um zwei Stufen von der richtigen entfernte. Dieses Kind hatte eine Unterscheidungsgabe und ein

Farbengedächtnis, die in diesem Alter als höchst merkwürdig bezeichnet werden müssen. Wie alle andern Kinder betrieb er diese Übungen außerordentlich gern.

Als er nun aber die weiße Spule benennen sollte, zögerte er längere Zeit, bis er endlich unsicher antwortete „weiß". Man hätte meinen sollen, ein solch intelligentes Kind müßte den Namen dieser Farbe ohne besondere Einwirkung der Lehrerin schon in der Familie gelernt haben.

Die Leiterin erzählte mir, daß es ihr nicht entgangen sei, wie der Knabe große Schwierigkeit habe, sich die Benennung der Farben zu merken, sie habe ihn daher bis jetzt sich frei üben lassen mit den Spielen zur Übung des Farbensinns. Zu gleicher Zeit hatte er sich sehr rasch die Beherrschung der geschriebenen Sprache angeeignet, die nach meiner Methode durch eine Reihe von Aufgaben hindurch erlangt wird, welche ebenfalls Sinnesübungen darstellen. Dieses Kind war also sehr intelligent. Die Fähigkeit, Unterschiede der Sinnesreize wahrzunehmen, entwickelte sich in ihm gleichmäßig mit wichtigen intellektuellen Tätigkeiten, der Aufmerksamkeit und dem Urteil. Und doch blieb sein Namengedächtnis mangelhaft.

Die Leiterin hatte es für das beste gehalten, bis jetzt noch nicht einzugreifen. Die Bildung des Kindes war tatsächlich ein wenig ordnungslos, und die Lehrerin hatte die spontane Entwicklung seiner geistigen Kräfte sich ganz frei entfalten lassen.

So wünschenswert es nun auch ist, die Erziehung der Sinne als Grundlage für geistige Vorstellungen zu betreiben, so ist es zu gleicher Zeit doch auch sehr ratsam, die *Sprache* an diese Sinneswahrnehmungen zu knüpfen. Zu diesem Zweck habe ich die *drei Stufen*, aus denen nach Séguin der Unterricht besteht, zur Anwendung bei den Kleinen vortrefflich gefunden.

Erste Stufe. Die Assoziation der Sinneswahrnehmung mit dem Namen. Wir geben dem Kind zum Beispiel zwei Farben, rot und blau. Indem wir Rot vorzeigen, sagen wir einfach: dies ist Rot — entsprechend

bei Blau. Dann legen wir die Spulen vor den Augen des Kindes auf den Tisch.

Zweite Stufe. Erkennen des dem Namen entsprechenden Gegenstandes. Wir sagen zum Kind: „Gib mir Rot — Blau."

Dritte Stufe. Erinnerung an den den Gegenstand bezeichnenden Namen. Man zeigt dem Kind den Gegenstand und fragt: „Was ist dies?" und es soll antworten: „Rot".

Séguin besteht fest auf diesen drei Stufen und verlangt, daß man die Farben einige Zeit vor den Augen der Kinder liegen lasse. Er rät ferner, die Farben nie einzeln, sondern immer zwei zugleich zu zeigen, da der Gegensatz das Farbengedächtnis unterstützt. Ich habe durch eigene Erfahrung festgestellt, daß es kein besseres Mittel gibt als dieses, die Schwachsinnigen in den Farben zu unterrichten, und sie lernen bei dieser Methode die Farben gründlicher kennen als die normalen Kinder in den gewöhnlichen Schulen, wo die Erziehung der Sinne dem Zufall überlassen bleibt. Bei normalen Kindern geht jedoch den drei Stufen Séguins noch eine voraus, welche die eigentliche Erziehung der Sinne enthält. Es handelt sich dabei um die Erwerbung eines feinen Unterscheidungsvermögens, das nur auf dem Weg der Selbsterziehung zu erlangen ist.

Wir sehen hieraus an einem Beispiel die große Überlegenheit des normalen Kindes und den größeren Erfolg der Erziehung, den solche pädagogische Methoden auf die geistige Entwicklung normaler im Vergleich zu den schwachsinnigen Kindern ausüben.

Die Assoziation des Namens mit dem Sinnesreiz ist eine Quelle vielen Vergnügens für das normale Kind. Eines Tages hatte ich ein kleines, noch nicht drei Jahre altes Mädchen, das in der Entwicklung der Sprache noch etwas zurück war, die Namen von drei Farben gelehrt.

Ich ließ nun die Kinder eines ihrer kleinen Tischchen ans Fenster bringen, und nachdem ich mich in ein Stühlchen gesetzt

hatte, ließ ich das Kind sich auch in ein solches, rechts von mir, setzen.

Ich hatte auf dem Tisch sechs Farbenspulen in Paaren, das heißt zwei Rot, zwei Blau, zwei Gelb. Auf der ersten Stufe legte ich eine der Spulen vor das Kind und forderte es auf, dazu die gleiche zu finden. Dies wiederholte ich für alle drei Farben und zeigte, wie sie sorgfältig paarweise anzuordnen seien. Hierauf ging ich zu den drei Stufen Séguins über.

Das Mädchen lernte die drei Farben erkennen und den Namen einer jeden angeben.

Dies machte sie so glücklich, daß sie mich lange ansah und dann anfing auf und ab zu hüpfen. Als ich ihre Freude sah, sagte ich lachend zu ihr: „Kennst du die Farben?" und sie, immer noch hüpfend, antwortete: „Ja! Ja!" Ihr Entzücken wollte kein Ende nehmen, sie tanzte um mich her und wartete, bis ich meine Frage wiederhole, damit sie wieder mit demselben Entzücken Ja! sagen könnte.

Ein weiterer wichtiger Umstand bei der Erziehung der Sinne ist, die Sinne zu isolieren, soweit dies möglich ist. So haben zum Beispiel die Übungen des Gehörsinns einen größeren Erfolg, wenn sie in einer nicht nur ruhigen, sondern auch dunkeln Umgebung angestellt werden, und wir verbinden bei Sinnesübungen überhaupt, bei Übungen des Tast-, Wärme-, Gewicht- und Körpersinnes dem Kinde die Augen. Den Grund für dieses Verfahren hat die Psychologie schon längst auseinandergesetzt. Hier genüge es zu sagen, daß das Verbinden der Augen bei normalen Kindern das Interesse sehr vermehrt, ohne die Übung in lärmenden Unfug ausarten zu lassen und ohne daß die Aufmerksamkeit des Kindes mehr auf das Verbinden gerichtet würde als auf den Sinnesreiz, der natürlich den Mittelpunkt derselben bilden soll.

Um zum Beispiel die Schärfe des Gehörsinns des Kindes zu prüfen (eine Sache, die zu wissen für den Lehrer sehr wichtig ist), wende ich eine Erfahrungsprobe an, die bei ärztlichen Untersuchungen nunmehr fast allgemein gebraucht wird. Diese Probe besteht in einer Modulierung der Stimme, die bis zum

Flüstern gedämpft wird. Dem Kind werden die Augen verbunden, oder die Lehrerin stellt sich hinter dasselbe; der Name des Kindes wird dann flüsternd und aus wechselnden Entfernungen ausgesprochen. Ich stelle ein feierliches Stillschweigen im Schulzimmer her, verdunkle die Fenster und lasse die Kinder den Kopf auf die Hände herunterbeugen, welche sie vor die Augen drücken. Dann rufe ich die Kinder, eines nach dem andern, flüsternd beim Namen, leiser für die in meiner Nähe, deutlicher für die mehr entfernten. Jedes Kind ist im Dunkeln der schwachen Stimme gewärtig, die es anruft, und lauscht gespannt, damit es dem geheimnisvollen und willkommenen Ruf mit lebhafter Freude entgegeneilen könne.

Dem normalen Kinde können zum Beispiel auch die Augen verbunden werden bei den Spielen, wo es sich um Erkennung verschiedener Schwere handelt, denn so kann es leichter und kräftiger seine Aufmerksamkeit auf den zu prüfenden Gewichtsreiz vereinigen. Das Verbinden erhöht auch seine Befriedigung, da es seine Aufgabe löst, ohne hinzusehen.

Werden aber schwachsinnige Kinder ins Dunkle versetzt, so fallen sie zuweilen in Schlaf oder beginnen allerlei Unfug. Sie lenken ihre Aufmerksamkeit auf den Verband selbst und machen aus der Übung einen Scherz, der den beabsichtigten Zweck nicht erfüllt.

Wenn wir bei unserer Art von Erziehung von Spielen sprechen, so halte man sich ja vor Augen, daß wir darunter eine freie, aber geordnete und auf einen bestimmten Zweck gerichtete Tätigkeit verstehen, nicht aber Unfug und Lärm, welche die Aufmerksamkeit verscheuchen.

Die folgenden Stellen aus Itard geben ein Bild davon, mit welcher Geduld dieser pädagogische Pionier Versuche angestellt hat. Daß der Erfolg ausblieb, war hauptsächlich Irrtümern zuzuschreiben, die durch spätere Versuche verbessert werden konnten, zum Teil auch der geistigen Verfassung seines Objekts.

„§ 4: Bei diesem letzten Versuch war es nicht, wie bei dem

vorhergehenden, notwendig, daß der Schüler die wahrgenommenen Laute wiederhole. Diese doppelte Arbeit, die seine Aufmerksamkeit teilte, lag außerhalb meines Zwecks, der darin bestand, jedes Organ besonders zu erziehen. Deshalb beschränkte ich mich darauf, die einfache Wahrnehmung der Laute zu verfolgen. Um des Ergebnisses sicher zu sein, ließ ich den Schüler mit verbundenen Augen vor mich sitzen, er mußte die Fäuste ballen und so oft er einen Laut wahrnahm, einen Finger ausstrecken. Er begriff dieses Verfahren, und sowie der Laut an sein Ohr drang, ging der Finger in die Höhe, und zwar mit einer gewissen Heftigkeit, ja zuweilen mit Anzeichen der Freude, die es unzweifelhaft machten, daß der Schüler an diesen eigenartigen Lektionen Vergnügen empfand. Sei es nun, daß der Klang der menschlichen Stimme ihm eine Lust war, oder daß er schließlich das unangenehme Gefühl, des Lichts so lange beraubt zu sein, überwunden hatte, genug, er kam während der Ruhepausen mit der Binde in der Hand zu mir, hielt diese vor die Augen und hüpfte vor Freude, wenn er fühlte, wie meine Hände sie ihm um den Kopf banden. Nur bei dieser Art von Versuchen waren solche Anzeichen von Befriedigung zu beobachten.

§ 5: Nachdem ich mich durch Versuche wie den eben beschriebenen gründlich überzeugt hatte, daß Viktor alle Laute der Stimme wahrnahm, welches auch ihr Stärkegrad war, ging ich daran, ihn diese Laute vergleichen zu lassen. Es handelte sich also nicht mehr darum, die Laute der Stimme aufzufassen, sondern auch deren Unterschiede und alle Wandlungen und Verschiedenheiten des Tones wahrzunehmen, welche zusammen die Musik eines Wortes ausmachen. Zwischen dieser Aufgabe und der vorhergehenden lag ein sehr bedeutender Unterschied, besonders für ein Wesen, dessen Entwicklung nur durch ein allmähliches Emporringen erreicht und der nur durch eine sanfte, ihm selber kaum bewußte Führung zu einer gewissen Stufe der Bildung gebracht werden konnte. Im Angesicht der zu erwartenden Schwierigkeiten mußte ich mich mehr als je mit Geduld wappnen und mich von der Hoffnung ermuntern lassen, daß

nach Besiegung dieses Hindernisses die Erziehung des Gehörsinnes im allgemeinen vollendet sein würde.

Wir begannen mit dem Vergleich der Selbstlaute und gebrauchten auch hier die Hand, um uns von dem Ergebnis des Versuchs zu versichern. Ein jeder der fünf Finger mußte das Zeichen für einen solchen der Vokale sein. Es bedeutete z. B. der Daumen A und mußte erhoben werden, so oft dieser Laut ausgesprochen wurde, der Zeigefinger bedeutete E, usw.

§ 6: Erst nach vieler Zeit und Mühe gelang es mir, eine deutliche Vorstellung von den Selbstlauten zu vermitteln. Der erste, der deutlich unterschieden wurde, war O, dann folgte A. Die drei andern verursachten viel mehr Schwierigkeiten und wurden lange verwechselt. Schließlich fing aber das Ohr doch an scharf zu hören und dann kehrten jene schon geschilderten Äußerungen der Freude in all ihrer Lebhaftigkeit wieder. Dies ging so lange fort, bis das Vergnügen am Unterricht lärmend wurde, nun verwechselte er die Laute wieder und hob die Finger ohne jede Unterscheidung auf. Das Gelächter wurde so übermäßig, daß ich die Geduld verlor. Es fing an, sowie ich ihm auch nur die Binde um die Augen legte."

Als Itard sah, daß er seine Erziehungsarbeit nicht fortsetzen konnte, gab er das Augenverbinden auf; jetzt war es zwar aus mit dem Gelächter, aber der Schüler ließ sich von der geringsten Störung ablenken. Die Binde war also nicht zu entbehren; aber dem Schüler mußte begreiflich gemacht werden, daß er nicht lachen dürfe und daß er im Unterricht sei. Die Zuchtmittel Itards und die rührende Wirkung, die sie hatten, geben sehr viel zu denken und mögen daher mitgeteilt werden:

„Da ich ihn mit Blicken nicht einschüchtern konnte, versuchte ich es auf andere Weise. Ich bewaffnete mich mit dem Tamburinstäbchen, das bei den Versuchen gebraucht wurde und gab ihm sanfte Schläge auf die Finger, wenn er einen Fehler machte. Er aber faßte diese Züchtigung als Scherz auf, und sein Vergnügen wurde geräuschvoller als je. Die Zurechtweisung mußte also etwas strenger ausfallen. Er begriff die Absicht, und sein verdüstertes Gesicht erwies deutlich die Tat-

sache, daß er mehr die Kränkung fühlte als den Schmerz des Schlages. Tränen rannen unter der Binde hervor, er bat mich, sie wegzunehmen, aber als dies geschehen war, da hielt er, sei es aus Verlegenheit, Furcht oder innerer Befangenheit, die Augen immer noch fest geschlossen. Ich konnte nicht lachen bei dem kläglichen Ausdruck seines Gesichts und den geschlossenen Augenlidern, aus denen hin und wieder eine Träne hervorsickerte. In solchen Augenblicken war ich, wie so oft schon, nahe daran, meine Sache aufzugeben und hielt die darauf verwendete Zeit für verloren; ich beklagte es, diesen Knaben je kennen gelernt zu haben und verfluchte den unfruchtbaren und unmenschlichen Wissensdrang der Menschen, welche, um die Wissenschaft voranzubringen, dieses Geschöpf einem Leben entrissen hatten, das wenigstens unschuldig und froh gewesen war."

Auch hieraus erhellt die überlegene Bedeutung der wissenschaftlichen Pädagogik in ihrer Anwendung auf normale Kinder.

Schließlich sei noch bemerkt, daß eine Besonderheit der Technik in der *Anordnung der Sinnesreize* liegt. Hiervon wird bei der Beschreibung des Unterrichtsmaterials noch ausführlicher die Rede sein. Hier genüge es zu sagen, daß man von *wenigen, stark entgegengesetzten Reizen zu vielen, in ihren Wirkungen immer feiner und unmerklicher abgestuften* fortschreiten soll.

Zum Beispiel geben wir von Farben zuerst Rot und Blau, von Stäben den längsten und den kürzesten, den dicksten und den dünnsten usw. und gehen von diesen dann über zu feineren Schattierungen oder zu geringen Unterschieden an Länge und Dicke.

Erziehung der einzelnen Sinne und Beschreibung des Unterrichtsmaterials

Bildung der allgemeinen Empfindungsfähigkeit, des Tast- und Wärmesinns, des Sinnes für die Schwere und die Körperlichkeit

Die Erziehung des Tast- und des Wärmesinnes geht in einem hin, da das warme Bad und Wärme überhaupt den Tastsinn schärft. Da zur Übung des Tastsinns das Berühren notwendig ist, so hat das Baden der Hände in warmem Wasser den weiteren Vorteil, daß es lehrt, niemals Gegenstände mit unreinen Händen anzufassen.

Die Dinge, die zum alltäglichen Leben gehören, wie das Waschen der Hände, die Pflege der Nägel u. a. verwende ich auch als vorbereitende Übungen in der Unterscheidung von Tastreizen.

Das praktische Leben macht die Beschränkung der Übungen des Tastsinns auf die Ballen der Finger notwendig. Diese Übungen sind eine durchaus unentbehrliche Stufe der Sinneserziehung, da sie auf ein Leben vorbereiten sollen, in welchem der Mensch den Tastsinn mit Hilfe dieser Ballen der Finger ausübt.

Ich lasse also das Kind seine Hände in einem kleinen Becken sorgfältig mit Seife waschen, hierauf in einem andern Becken in einem Warmwasserbad abspülen. Dann zeige ich ihm, wie die Hände ordentlich abgetrocknet und gerieben werden, was eine Vorbereitung auf das regelrechte Bad ist. Nun lernt das Kind, wie es antasten, das heißt Oberflächen berühren soll.

Hierfür ist es nötig, die Finger des Kindes anzufassen und sie sehr, sehr leicht über die Oberfläche hinzuführen. Eine Besonderheit der Technik besteht darin, daß das Kind gelehrt wird, die Augen während des Tastens geschlossen zu halten, indem man es durch den Hinweis ermuntert, es werde so die Unterschiede besser fühlen können, und es so befähigt, ohne die Hilfe des Gesichts einen Wechsel in der Berührung wahrzunehmen. Es lernt rasch und wird gar bald erkennen lassen, daß die Übung ihm Vergnügen macht. Nachdem diese Übungen begonnen haben, kommen die Kinder oft heran und berühren bei geschlossenen Augen mit großer Zartheit uns die Handfläche, suchen die Stellen, wo die Haut am feinsten ist, oder betasten das Tuch des Kleides, besonders den seidenen oder samtenen Aufputz. So üben sie tatsächlich ihren Tastsinn. Es ist ihnen ein förmlicher Genuß, eine weiche, angenehme Oberfläche zu berühren, und sie unterscheiden gar bald mit großer Schärfe die Unterschiede zwischen den einzelnen Arten der Karten aus Sandpapier.

Das Unterrichtsmaterial besteht aus

a) einem hölzernen Brett, das ein sehr verlängertes Rechteck darstellt und in zwei gleiche Rechtecke geteilt ist, von denen das eine mit sehr glattem Papier überzogen oder so fein poliert ist, daß eine schön glatte Oberfläche entsteht, das andere ist mit Sandpapier überzogen.

b) aus einem Täfelchen, das ähnlich wie das Brett abwechselnd mit Streifen aus glattem und aus Sandpapier überzogen ist;

c) aus einem Holztäfelchen, das in Abstufungen überglastes oder Sandpapier mit zunehmender Feinheit des Sandbelags als Belag hat;

d) aus einem Täfelchen, worauf gleichförmige Papierstreifen von verschiedener Glätte, durch alle Abstufungen der Feinheit hindurch, aufgeklebt sind. Sodann sollen dreierlei Sammlungen vorhanden sein, solche aus feinem Papier, aus Sandpapier und aus Stoffen.

Die Stoffe werden gesammelt in einem Schränkchen auf-

bewahrt, das dem nachher zu beschreibenden für die Aufbewahrung der Einsatzfiguren ähnlich hergestellt wird.

An Stoffen seien vorhanden: zwei Arten von Samt und zwei von Atlas, Seide von allen Graden der Feinheit, Wolle von der rauhesten bis zur glättesten, Baumwolle und Leinen.

Zur Erziehung des Wärmesinns verwende ich einen Satz von kleinen metallenen Gefäßen, die mit Wasser von verschiedenen Wärmegraden gefüllt sind. Ich habe einen Satz von Gefäßen entworfen, die aus sehr leichtem Metall gefertigt, mit einem Thermometer versehen sind und mit einem Metalldeckel verschlossen werden können. Berührt man das Gefäß von außen, so wird die gewünschte Wärmeempfindung hervorgerufen. Ich lasse die Kinder auch ihre Hände in kaltes, laues und heißes Wasser stecken, eine Übung, die ihnen sehr ergötzlich vorkommt. Ich möchte gern dieselbe Übung mit den Füßen vornehmen lassen, habe aber bis jetzt noch keine Gelegenheit dazu gefunden.

Zur Erziehung des Sinns für die Schwere benütze ich mit großem Erfolg kleine hölzerne Täfelchen, 6×8 cm und $^1/_2$ cm dick in drei verschiedenen Holzarten, eichen, nußbaum und tannen. Sie wiegen 24, 18 und 12 Gramm. Diese Täfelchen sollten sehr glatt und womöglich so poliert sein, daß alle Rauheit verschwindet, die natürliche Farbe des Holzes aber erhalten bleibt. Wenn das Kind die Farbe sieht, weiß es schon, daß das Gewicht verschieden ist, und hierin liegt ein Mittel, die Übung nachzuprüfen. Das Kind legt zwei Täfelchen auf die Handfläche bis an die Wurzel der ausgestreckten Finger. Dann bewegt es die Hände auf und ab, um das Gewicht zu schätzen. Diese Bewegung sollte nach und nach fast unmerklich werden, und das Kind sollte nicht mehr auf die Farbe achten, sondern das Gewicht mit geschlossenen Augen nach der Empfindung beurteilen. Dazu gelangt es ganz von selbst, und dieses „Erraten" macht ihm viel Spaß. Das Spiel erregt immer auch die Aufmerksamkeit der Nachbarn; sie kommen heran und wollen abwechslungsweise *raten*. Ja, bisweilen verbinden sie sich freiwillig die Augen, und herzliches Lachen begleitet nicht selten ihre fröhliche Arbeit.

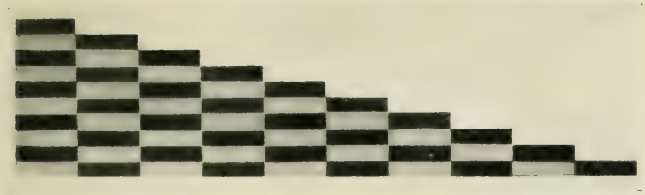
Erziehung des Sinnes für das Körperliche

Die Erziehung dieses Sinnes soll dazu führen, daß das Kind die Gegenstände durch das Gefühl erkennt, also durch Zusammenwirken des Tast- und Muskelsinnes.

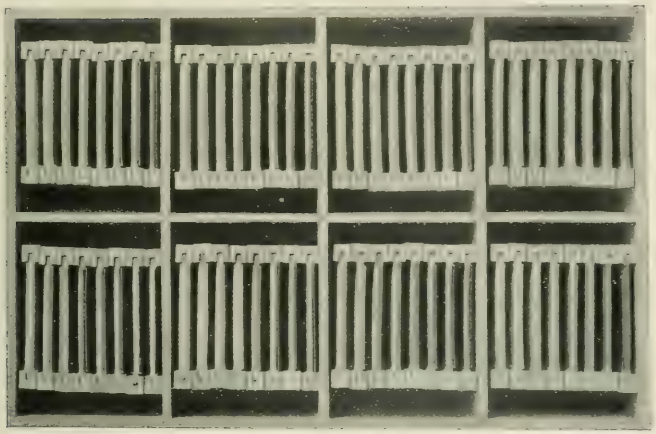
Auf dieser Grundlage haben wir Versuche angestellt, die zu staunenswerten erzieherischen Erfolgen geführt haben. Zur Unterstützung der Lehrer seien diese Übungen beschrieben.

Als erstes Unterrichtsmaterial benützen wir die Bausteine und Würfel Fröbels. Wir lenken die Aufmerksamkeit des Kindes auf die Form der beiden festen Körper, lassen sie sorgfältig und genau befühlen und anschauen, machen auch auf die Einzelheiten der gezeigten Form aufmerksam. Hierauf muß das Kind die Würfel rechts und die Bausteine links von sich legen und sie dabei befühlen, aber nicht mehr ansehen. Schließlich wiederholt das Kind die Übung mit verbundenen Augen. Fast alle Kinder haben dabei Erfolg und machen nach zwei oder drei Versuchen keinen Fehler mehr. Es sind zusammen vierundzwanzig Würfel und Bausteine, so daß dieses „Spiel" die Aufmerksamkeit schon eine Zeitlang fesseln kann, welche noch vermehrt wird durch den Umstand, daß die Kameraden zuschauen und bei jedem Fehler lachen, ferner durch das Selbstgefühl, etwas zu „erraten".

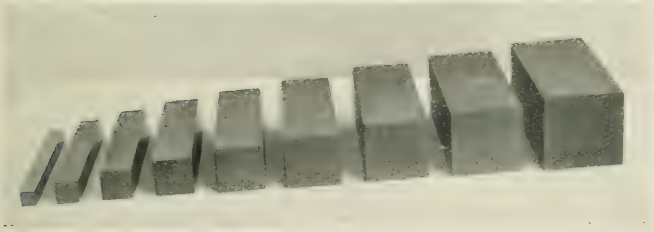
Eines Tages lenkte eine Lehrerin meine Aufmerksamkeit auf ein dreijähriges Mädchen, eine unserer jüngsten Schülerinnen, welche die Übung wiederholt fehlerlos ausgeführt hatte. Wir setzten das Kind bequem in ein Lehnstühlchen dicht an den Tisch heran. Dann wurden die vierundzwanzig Körper auf den Tisch gelegt, gemischt, das Kind auf die Verschiedenheit der Form aufmerksam gemacht und angewiesen, die Würfel rechts und die Bausteine links zu legen. Nachdem ihr die Augen verbunden worden waren, begann sie die Übung wie angewiesen, nahm in jede Hand einen Gegenstand, befühlte ihn und brachte ihn auf die richtige Seite. Zuweilen nahm sie zwei Würfel oder auch zwei Bausteine, manchmal fand sie einen



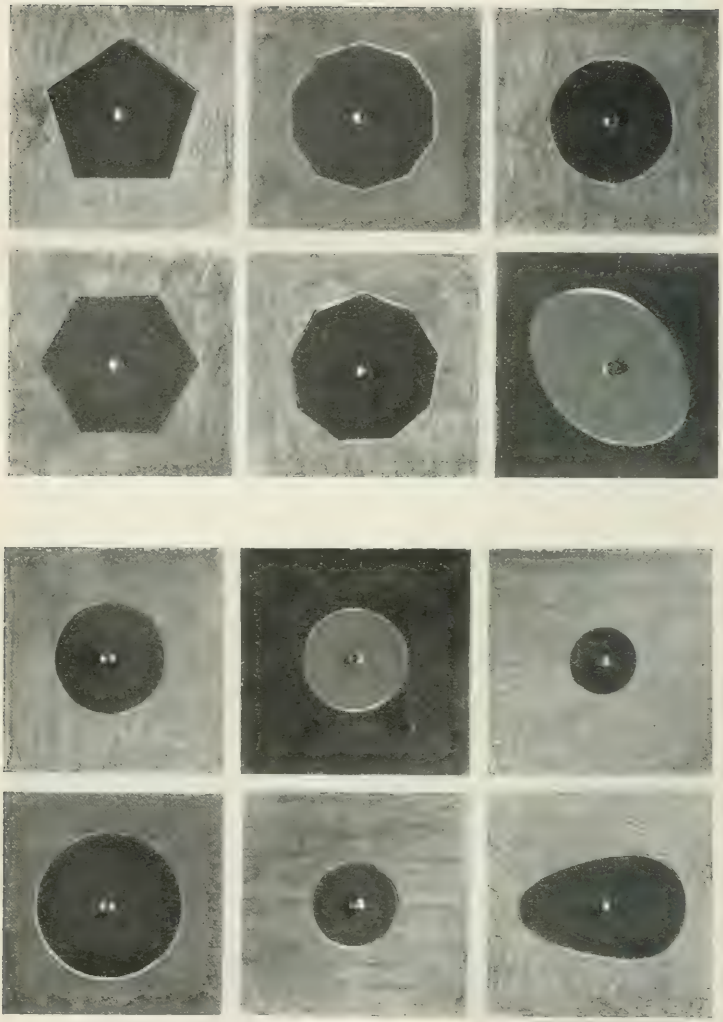
Stäbe in verschiedenen Längen (Sinnesübung)
Sie dienen auch für den ersten Rechenunterricht



Farbentäfelchen, in Schachteln angeordnet



Holzklötze in verschiedener Größe (Sinnesübung)



Ebene Einsatzstücke aus Holz in Rahmen geordnet
(Zur Sinneserziehung)

Baustein in der rechten Hand, einen Würfel in der linken. Das Kind mußte die Form erkennen und sich daneben erinnern, auf welche Seite die verschiedenen Gegenstände richtiger Weise zu legen waren. Dies schien mir für ein dreijähriges Kind eine ziemlich schwierige Leistung zu sein.

Indem ich sie aber beobachtete, erkannte ich, daß sie nicht nur die Übung mit Leichtigkeit vollzog, sondern daß die Bewegungen, mit denen sie die Form nach unserer Anweisung fühlen sollte, überflüssig waren. In dem Augenblick, da sie die beiden Gegenstände in die Hand genommen und mit der Linken zufällig einen Würfel, mit der Rechten einen Baustein erfaßt hatte, wechselte sie dieselben sofort aus und fing erst dann an, die Form umständlich nachzufühlen, wie sie gelehrt worden war, und was sie wohl für unerläßlich hielt. Aber sie hatte schon bei der ersten leichten Berührung, das heißt gleichzeitig mit dem Ergreifen die Gegenstände erkannt. Indem ich die Sache weiter verfolgte, fand ich, daß dieses Kind in beiden Händen die sonst nur der rechten Hand zukommende Geschicklichkeit besaß, eine bei Kindern von drei und vier Jahren sehr häufige Erscheinung, die es verdiente, näher erforscht zu werden und die dem Streben, beide Hände gleichmäßig auszubilden, nur förderlich ist. Ich wiederholte nun die Übung auch mit andern Kindern und es zeigte sich, daß sie die Körper erkannten, ehe sie noch die Umrisse nachgefühlt hatten. Dies galt besonders von den Kleinen. Unsere diesbezüglichen Erziehungsmethoden lieferten eine bemerkenswerte Übung in assoziativer Gymnastik und führten zu einer Schnelligkeit des Urteils, die wahrhaft überraschend und den ganz Kleinen doch völlig angepaßt war.

Diese Übungen des Sinnes für das Körperliche können auf mannigfaltige Weise vermehrt werden und machen den Kindern Freude; man kann sie auch irgendwelche andere kleinere Gegenstände anfassen und erkennen lassen, z. B. Zinnsoldaten, kleine Bälle und besonders auch die verschiedenen gebräuchlichen Münzarten. Sie lernen dann auch kleine, sehr wenig von ein-

ander verschiedene Gegenstände, wie Samen, Weizen, Reiskörner unterscheiden.

Die Kinder werden stolz darauf, daß sie ohne Augen sehen, strecken die Hände aus und rufen: „Hier sind meine Augen; ich kann mit den Händen sehen." Und wir dürfen wirklich sagen, daß die Kleinen, die wir auf diese Weise anleiten, uns täglich in Erstaunen setzen über ihre unerwarteten Fortschritte. Und während sie ausgelassen sind vor Freude über irgend eine neue Eroberung, schauen wir ihnen verwundert und nachdenklich zu.

Erziehung des Geschmacks- und Geruchssinnes

Dieser Teil der Sinneserziehung ist sehr schwierig, und ich habe bis jetzt noch keine befriedigenden Ergebnisse erzielt. Ich kann nur bemerken, daß die als psychometrische Proben angestellten Übungen mir für die Anwendung auf die Kleinen nicht geeignet erscheinen. Wir haben das Osmoskop Pizzolis angewendet, aber ohne praktisches Ergebnis. Der Geruchssinn ist bei den Kindern noch nicht sehr entwickelt, und so ist es schwierig, mit diesem Sinne ihre Aufmerksamkeit zu erregen. Wir haben von einer Probe Gebrauch gemacht, die aber noch nicht oft genug angewendet worden ist, um die Grundlage einer Methode bilden zu können. Wir lassen das Kind frische Veilchen und Jasmin riechen. Dann werden ihm die Augen verbunden und man sagt: „Ich will dir einmal einige Blumen verehren". Ein anderes Kind hält ihm dann einen Veilchenstrauß unter die Nase, damit es den Namen der Blume errate. Um die Stärke des Reizes wechseln zu lassen, werden auch weniger Blumen oder nur eine gereicht.

Dieser Teil der Erziehung, wie auch die Erziehung des Geschmackssinnes kann bei den Kindern ferner durch die Schulmahlzeiten gepflegt werden, wobei Gelegenheit gegeben ist, verschiedene Gerüche zu unterscheiden, so von frischem Brot, Butter, Öl, Essig, Gewürzen, Kaffee, die zusammen mit den Gerüchen des Gartens die Erziehung des Geruchssinnes ver-

vollständigen können. Für die Erkenntnis der schlechten Gerüche sind verdorbene Nahrungsmittel geeignet, wie sauer gewordene oder angebrannte Milch u. dgl.

In Beziehung auf den Geschmackssinn kann die Methode, die Zunge in Berührung zu bringen mit verschiedenen Lösungen, bittern, sauren, süßen, salzigen, gar wohl angewendet werden. Kinder von vier Jahren machen sich gerne an solche Spiele, die auch zu einer Übung im Ausspülen des Mundes verwundet werden können. Die Kinder haben Freude daran, verschiedene Geschmacksempfindungen zu erproben und müssen lernen, nach jeder Probe ein Glas mit lauem Wasser zu füllen und den Mund ausspülen. So wird die Übung des Geschmackssinnes zugleich eine hygienische Übung.

Die Unterscheidung der Geschmacksempfindungen kann bei Kindern von vier und fünf Jahren zu einer wahren und eigentlichen Selbsterziehung benutzt werden. Man bringt in kleine Glasgefäße verschiedene weiße Pulver, Mischungen mit Chinin, Zucker und Salz; das Kind ist neugierig, den Geschmack zu versuchen und tut dies mit der Zungenspitze auf die Weise, die es schon vorher mit anderen Lösungen gelernt hat, spült sich dann von selbst den Mund aus. In Mailand sind eine größere Anzahl solcher Pulver in abgestuften Mischungen hergestellt worden.

Erziehung des Gesichtssinnes

I. Übung des Auges im Unterscheiden der Dimensionen

1. Feste Einsatzfiguren. Dieses Unterrichtsmaterial besteht aus drei festen Holzkästen, je 55 cm lang, 6 cm hoch und 8 cm breit. Jeder Kasten enthält zehn Holzstücke, die in entsprechende Öffnungen eingesetzt werden können. Diese Stücke sind zylinderförmig und können mittels hölzerner oder messingener Knöpfe, die oben in der Mitte angebracht sind, gehandhabt werden. Diese Kästen sehen den von den Chemikern benützten Gewichtssätzen sehr ähnlich.

Beim ersten Satz sind die Zylinder alle von gleicher Höhe (55 mm), aber von verschiedenem Durchmesser. Der kleinste Zylinder hat einen Durchmesser von 1 cm, die andern je einen halben Zentimeter mehr, bis 55 mm.

Beim zweiten Satz haben die Zylinder alle gleichen Durchmesser, und zwar halb so groß als der Durchmesser des größten im vorhergehenden Satz (27 mm). Die Zylinder dieses Satzes haben verschiedene Höhe, indem der erste fast nur eine kleine Scheibe von 1 cm Höhe ist, die folgenden je um 5 mm an Höhe zunehmen, so daß der zehnte 55 mm hoch ist.

Im dritten Satz sind die Zylinder sowohl an Höhe als an Durchmesser verschieden, der erste Satz hat 1 cm Höhe und ebensoviel Durchmesser, die folgenden nehmen an Höhe und an Durchmesser je um $^1/_2$ cm zu.

Indem das Kind mit diesen Einsatzstücken selbständig arbeitet, lernt es, Gegenstände nach der Dicke, der Höhe und dem gesamten Körperumfang unterscheiden.

Im Schulzimmer können mit diesen Sätzen drei um einen Tisch sitzende Kinder beschäftigt und die Sätze unter ihnen ausgetauscht werden.

Das Kind nimmt die Zylinder aus der Öffnung, mischt sie auf dem Tisch und bringt jeden wieder an seine Stelle zurück. Die Zylinder sind aus hartem Fichtenholz gemacht, poliert und gefirnißt.

2. Große Stücke in abgestufter Größe: es handelt sich hierbei um dreierlei Kästen, und zwei von jeder dieser Art sollten in jeder Schule vorhanden sein.

a) Dicke: dieser Satz besteht aus Körpern, die zwischen dick und dünn wechseln. Es sind zehn vierseitige Prismen, von denen das größte eine Basis von 10 cm hat, die andern um 1 cm abnehmen. Diese Prismen sind dunkelbraun lackiert. Das Kind mischt sie auf dem kleinen Teppich untereinander, ordnet sie dann, indem es eines ans andere legt, nach der Dicke abstuft und beobachtet, daß die Länge genau entspricht. Diese Stücke bilden eine Art Treppe, deren Stufen gegen oben breiter

werden. Das Kind kann je nach dem Geschmack mit dem dünnsten Stück beginnen oder mit dem dicksten.

Die Kontrolle der Übung ist hier nicht so sicher, wie es bei den festen Zylinderstücken der Fall war. Dort können die großen Zylinder nicht in die kleinen Öffnungen gesteckt werden, die hohen würden aus dem Kasten hervorragen usw. Doch kann bei diesem Spiel der „Großen Treppe" das Auge des Kindes einen Irrtum leicht entdecken, da durch einen solchen die Treppe unregelmäßig wird und eine sehr hohe Stufe entsteht, hinter der die Treppe, anstatt anzusteigen, abfällt.

b) Länge: lange und kurze Gegenstände. Dieser Satz besteht aus zehn Stäben, die als Basis ein Quadrat von 3 cm Seitenlänge haben. Der erste Stab ist 1 m lang, der letzte 1 dcm, die zwischenliegenden nehmen je um 1 dcm ab. Jede Strecke von 1 dcm ist abwechselnd rot und blau angestrichen. Die Stäbe werden eng aneinander gelegt und so angeordnet, daß sich die Farben entsprechen und Querstreifen bilden; ist der ganze Satz geordnet, so sieht er aus wie ein aus Orgelpfeifen gebildetes rechtwinkliges Dreieck.

Das Kind ordnet die Stäbe, die zuerst untereinander gemischt waren. Es legt sie nach der Längenabstufung aneinander und beachtet, daß die Farben sich entsprechen. Auch diese Übung läßt sich sehr deutlich nachprüfen, denn die Regelmäßigkeit in der Längenabnahme wird unterbrochen, wenn die Stäbe nicht richtig angeordnet werden.

Dieser wichtige Satz von Körpern wird, wie wir sehen werden, seine wichtigste Anwendung beim Rechenunterricht finden. Man kann daran von eins bis zehn zählen, addieren und andere Spezies üben und auch die ersten Begriffe vom dezimalen und metrischen System geben.

c) Größe: kleinere und größere Körper. Dieser Satz besteht aus zehn Holzwürfeln, die rosa gefärbt sind. Der größte hat eine Basis von 10, der kleinste von 1 cm, die Abnahme beträgt also je 1 cm. Zu diesem Satz gehört ein kleiner grüner Teppich.

Das Spiel besteht darin, daß die Würfel in der Reihenfolge

ihrer Größe aufeinander gesetzt und zu einem kleinen Turm aufgebaut werden, wobei der größte die Grundfläche, der kleinste die Spitze bildet. Der Teppich wird auf den Fußboden gelegt und die Würfel darauf ausgeschüttet. Beim Errichten des Turmes muß das Kind abwechselnd knien und aufstehen.

Die Nachprüfung liegt in der regelmäßigen Abnahme des Turmes gegen die Spitze. Ein falsch gelegter Würfel unterbricht die Linie und enthüllt so den Fehler. Ein sehr gewöhnlicher Fehler ist anfangs der, daß die Kinder den zweiten Würfel zur Basis machen und den ersten darauf legen, also die beiden größten verwechseln. Den gleichen Fehler habe ich besonders auch bei schwachsinnigen Kindern beobachtet. Auf die Frage: „Welches ist der größte?" nahmen die Kinder gewöhnlich nicht diesen, sondern den nächsten.

Jeder von diesen drei Kästen kann auch auf eine etwas andere Weise zum Spiel benützt werden. Die Stücke werden auf einem Teppich oder Tisch gemischt und dann auf einem andern in einiger Entfernung geordnet. Indem das Kind den Körper hinbefördert muß es gehen, ohne seine Aufmerksamkeit sich zerstreuen zu lassen, da es die Größe des nächsten zu suchenden Stücks im Gedächtnis behalten muß. Diese auf solche Art betriebenen Spiele sind vorzüglich geeignet für Kinder von vier oder fünf Jahren, während die einfachere Arbeit, die Stücke auf demselben Teppich, wo sie vermischt wurden, wieder zu ordnen, sich mehr für die Jüngeren eignet. Der Bau des Turmes aus den rosafarbenen Würfeln ist ein lustiges Spiel für die Kleinen unter drei Jahren, die ihn mit ihren Händchen immer wieder umstoßen und sich dann an den Wiederaufbau machen.

II. Übungen des Auges im Erkennen der Form, und Wahrnehmung mit dem Gesichts- und Tastsinn zugleich

Lehrmittel: ebene geometrische Einsatzfiguren aus Holz. Der Gedanke an diese Figuren geht zurück bis auf Itard; sie wurden auch von Séguin angewendet.

In der Schule für Schwachsinnige hatte ich diese Einsatzfiguren anfertigen und anwenden lassen, ganz in derselben Weise wie meine verehrten Vorläufer. Demnach haben wir zwei aufeinanderliegende und aneinander befestigte Holztafeln vor uns. Die untere bleibt massiv, währenddem die obere Vertiefungen in Form verschiedener geometrischer Figuren enthält. Das Spiel besteht nun darin, in die Vertiefungen die entsprechenden Figuren einzusetzen, welche zur bequemeren Handhabung mit einem kleinen Messingknopf versehen sind.

Séguin benützte einen Stern, ein Rechteck, ein Quadrat, ein Dreieck und einen Kreis, jedes mit besonderer Farbe, so daß die Farbe das Erkennen der Form unterstützte.

Ich hatte in meiner Schule für Schwachsinnige die Spiele mit diesen Einsatzstücken noch mannigfaltiger gestaltet und unterschieden zwischen solchen, die zum Erlernen der Farben und andern, die zum Erlernen der Form dienen sollten. Die ersteren waren sämtlich Kreise, die letzteren alle blau gefärbt. Ich ließ eine große Zahl solcher Einsatzstücke in verschiedenen Abstufungen der Farbe und endloser Mannigfaltigkeit der Form herstellen. Diese Lehrmittel waren, besonders wegen der vielen Farbenschattierungen, sehr teuer und brauchten viel Platz zum Aufbewahren.

Nach vielen Erfahrungen, die sich aus meinen Versuchen der Anwendung bei normalen Kindern ergaben, habe ich die ebenen geometrischen Einsatzfiguren als Hilfsmittel, die Farben zu lehren, gänzlich aufgegeben, da es kein Mittel der Nachprüfung im Fall von Irrtümern an die Hand gibt, indem das Kind ja die Aufgabe hat, die vor ihm liegenden acht Vertiefungen auszufüllen.

Ich habe die geometrischen Einsatzfiguren beibehalten, ihnen aber ein neues und eigenartiges Aussehen gegeben. Die Form, in der sie nunmehr angefertigt werden, eignete ich mir an bei einem Besuch in der glänzend ausgestatteten Handfertigkeitsschule von St. Michael in Rom. Hier sah ich hölzerne Modelle geometrischer Figuren, die in entsprechende Rahmen eingepaßt oder auf die entsprechenden Formen aufgesetzt werden

konnten. Der Zweck dieser Lehrmittel war, zur Genauigkeit anzuleiten bei Anfertigung der geometrischen Stücke in Beziehung auf die Nachprüfung der Größe und der Form, wobei der Rahmen die für die Genauigkeit der Arbeit notwendige Kontrolle bot. So kam ich auf den Gedanken, meine geometrischen Einsatzfiguren umzubilden. Ich ließ also ein rechteckiges Brett 30×24 cm herstellen, dunkelblau anstreichen und von einem starken, 2 cm breiten und 6 mm dicken Rahmen umgeben. Auf diesen wird ein Rahmen befestigt, der das untere Brett deckt und aus ungefähr 2 cm dicken Stäben besteht; indem der Raum durch einen Quer- und zwei Längsstäbe geteilt wird, entstehen sechs gleiche Quadrate. Dieses fensterrahmenartige Deckgestell kann mit Hilfe eines Beschlägs gedreht werden.

Auf dem dunkelblau angestrichenen Grunde lassen sich sechs quadratische Rahmenstücke von je 10 cm Seitenlänge und 6 mm Dicke genau einpassen und, wenn der Deckrahmen geschlossen wird, von diesen festhalten, weil jeder von den Stäben, die das fensterähnliche Gestell bilden, auf die zwei äußeren Seiten benachbarter Rahmenstücke zu liegen kommen, daß diese zuverlässig festgehalten werden und das Ganze sich behandeln läßt, als bestände es aus einem einzigen massiven Stück.

Bei dieser Einrichtung hat man den Vorteil, alle möglichen Kombinationen geometrischer Figuren herstellen zu können, indem man die Rahmenstücke wechselt, und zwar nach dem Gutdünken der Lehrerin.

Der Rahmen und die äußeren und inneren Ränder sind hellblau gefirnißt, ebenso die Rahmenstücke; dagegen sind die Einsatzstücke (die ebenen geometrischen Figuren) dunkelblau wie der Grund des Brettes, welcher Grund der Rahmenstücke erscheint, wenn diese eingesetzt, die Figuren aber herausgenommen sind.

Ich habe auch vier ebene Rahmenstücke von derselben hellblauen Farbe anfertigen lassen, weil man ihnen das Ganze so einrichten kann, daß es nur eine, zwei, drei, vier oder fünf geometrische Figuren enthält anstatt sechs, was beim ersten

Unterricht sehr vorteilhaft ist, indem dann nur zwei oder drei einander entgegengesetzte oder sehr verschiedene Figuren vorgeführt werden (z. B. ein Kreis und ein Quadrat oder ein Kreis, ein Quadrat und ein gleichseitiges Dreieck).

So erhält man auf einfache Weise ein reichhaltiges Unterrichtsmaterial, das sich, soweit als die Möglichkeit der Kombination geht, noch vermehren läßt.

Sodann habe ich einen Schrank konstruiert, der aus Karton oder Holz sein kann und sechs Flächen enthält. Der Hauptteil daran ist eine Schublade, deren vorderer Teil nach vorn heruntergeschlagen werden kann, wie bei den Schränken der Rechtsanwälte; von den sechs übereinander auf kleinen seitlichen Stützen stehenden Flächen kann jede sechs Rahmenstücke enthalten. Auf der ersten Fläche bewahre ich die vier ebenen Rahmenstücke und zwei weitere mit einem Rhomboid und einem Trapezoid auf, auf der zweiten ein Quadrat und fünf gleich lange, aber verschieden breite Rechtecke, auf der dritten sechs an Durchmesser abnehmende Kreise, auf der vierten sechs Dreiecke, auf der fünften fünf Vielecke, von einem Fünfeck bis zu einem Zehneck. Die sechste Schublade enthält sechs Kurvenflächen (eine Ellipse, ein Oval usw. und eine blumenähnliche Figur, gebildet aus vier übers Kreuz stehenden Bögen).

Übung mit den Einsatzfiguren. Man gibt dem Kind das große Brett, in welches die Figuren nach unserem Wunsch eingefügt sind. Wir nehmen die Einsatzfiguren heraus, mischen sie auf dem Tisch und fordern nun das Kind auf, jede wieder an ihre Stelle zu bringen.

Dieses Spiel eignet sich auch für die jüngeren Kinder und kann die Aufmerksamkeit lange fesseln, wenn auch nicht so lange als die Übung mit den Zylindern. Ich habe auch nie gesehen, daß ein Kind die Übung öfter wiederholt hätte als fünf- oder sechsmal.

Das Kind muß zweifellos viel Kraft verwenden auf diese Übung. Es muß die Form erkennen und sie sorgfältig ansehen. Anfangs kommen die Kinder erst nach vielen Versuchen zum Ziele, indem sie beispielsweise versuchen, ein Dreieck

in ein Trapezoid, dann in ein Rechteck zu legen usw. Oder sie haben ein Rechteck ergriffen und gesehen, wo es einzusetzen ist, legen es nun aber mit der Langseite auf die Schmalseite der Öffnung und kommen erst nach mehreren Versuchen auf das Richtige. Nach drei oder vier Unterrichtsstunden erkennt das Kind die geometrischen Figuren mit außerordentlicher Leichtigkeit und setzt sie mit einer spielenden Sicherheit ein, oder auch mit einer gewissen Geringschätzung für eine so leichte Übung.

Nun ist die Zeit gekommen, da das Kind zu einer methodischen Beobachtung der Formen angeleitet werden kann. Wir wechseln die Formen im Rahmen und gehen von kontrastierten zu ähnlichen über. Die Übung ist leicht für das Kind, das sich allmählich daran gewöhnt, die Stücke ohne Fehler oder verkehrte Versuche in die Rahmen einzusetzen.

Die erste Stufe dieser Übungen liegt in der Zeit, da das Kind wiederholte Versuche machen muß mit stark kontrastierten Formen. Die Erkennung wird kräftig unterstützt, wenn die Form nicht nur mit dem Gesichtssinn, sondern gleichzeitig durch die Muskeln und den Tastsinn wahrgenommen wird. Ich lasse das Kind den Umriß mit dem Zeigefinger der rechten Hand berühren* und dann dasselbe tun in Beziehung auf die Umrißlinie des Rahmenstücks, in das die Figuren eingepaßt werden müssen. Es gelingt uns, dies dem Kind zur Gewohnheit zu machen. Dies läßt sich um so leichter erreichen, als bekanntlich die Kinder überhaupt Gegenstände gerne anrühren. Meine Beschäftigung mit Schwachsinnigen hat mich auch gelehrt, daß von den verschiedenen Formen des sinnlichen Gedächtnisses das des Muskelsinns sich am frühesten entwickelt. Viele Kinder, die noch nicht imstande sind, eine Figur durch Anschauen aufzufassen, vermögen dies, indem sie dieselbe berühren, das heißt die Bewegungen abschätzen, die nötig sind, um der

* Hier und sonst in diesem Buch will „berühren" nicht nur eine Berührung bedeuten zwischen dem Finger und dem Gegenstand, sondern eine Bewegung des Fingers oder der Hand über einen Gegenstand oder seine Umrißlinie hin.

Umrißlinie nachzufahren. Dasselbe gilt von der Mehrzahl der normalen Kinder — im unklaren, wo sie ihre Figur einlegen sollen, drehen sie dieselbe unschlüssig zwischen den Fingern; sobald sie aber die Umrißlinie der Figur und ihres Rahmenstücks berührt haben, gelingt es ihnen sehr wohl, sie richtig zu legen. Ohne Zweifel unterstützt die Assoziation des Muskel-Tastsinnes mit dem Gesichtssinn in auffallender Weise die Wahrnehmung der Formen und ihre Befestigung im Gedächtnis.

Bei solchen Übungen ist die Kontrolle unfehlbar wie bei den Einsatzkörpern. Die Figur paßt nur in das ihr entsprechende Rahmenstück. So wird es möglich, daß das Kind für sich selbst spielt und eine richtige Selbsterziehung der Sinne vollzieht.

III. Übungen mit drei Arten von Karten

Erste Art. Man gibt dem Kind die Formen aus Holz und die Karten, auf welche die blaue Figur aufgezogen ist. Dann mischt man die Karten auf dem Tisch; das Kind muß sie auf seinem Tisch in eine Linie reihen (was es gern tut) und dann die entsprechenden hölzernen Figuren darauf legen. Hierbei liegt die Nachprüfung dem Auge ob. Das Kind muß die Figur *erkennen* und das Holzstück so vollkommen darauf legen, daß es die Papierfigur bedeckt und ganz unsichtbar macht. Hier tut das Auge des Kindes das, was sonst das Rahmenstück tat, welches ihm anfangs half, das Stück einzufügen. Neben dem Bedecken der Figur ist das Kind daran zu gewöhnen, daß es die Umrißlinie der aufgezogenen Figur berührt (das Kind führt diese Bewegungen immer gern aus); nachdem es die hölzerne Figur aufgesetzt hat, befühlt es wieder den Umriß und rückt mit dem Finger das aufgelegte Stück so zurecht, daß es die darunter liegende Form genau berührt.

Zweite Art. Man gibt dem Kind eine Anzahl Karten, zusammen mit den entsprechenden hölzernen Einsatzfiguren. Bei dieser zweiten Art sind die Figuren durch einen Umriß von blauem Papier nachgemacht. Durch diese Übungen geht

das Kind stufenweise vom Konkreten zum Abstrakten über. Zuerst hatte es nur mit massiven Figuren zu tun; dann ging es zu ebenen Figuren über, das heißt zur Ebene, die es für sich selbst gar nicht gibt. Nun kommt es an die Linie, welche ihm aber nicht als der abstrakte Umriß einer ebenen Figur erscheint. Sie ist für ihn die Spur, der es mit dem Zeigfinger so oft gefolgt ist; diese Linie ist also die Spur einer Bewegung. Indem nun das Kind dem Umriß mit einem Finger nachfährt, erhält es den Eindruck, als ließe es eine Spur zurück, denn die Figur ist vom Finger bedeckt und erscheint, indem das Kind den Finger bewegt. Das Auge leitet die Bewegung, aber es ist zu beachten, daß diese Bewegung schon vorbereitet wurde, als das Kind die Umrißlinien der Holzstücke berührte.

Dritte Art. Nun erhält das Kind Karten, worauf die Figuren in Schwarz gezeichnet sind, und dazu, wie vorher, die entsprechenden Holzstücke. Nun ist es tatsächlich zur Linie fortgeschritten, das heißt zu einer Abstraktion, aber auch hier ist der Begriff das Ergebnis einer Bewegung.

Diese Linie kann freilich nicht die vom Finger zurückgelassene Spur sein, wohl aber z. B. die eines Bleistifts, den die Hand mit denselben Bewegungen wie zuvor geführt hatte.

Diese Linie kann freilich nicht die vom Finger zurückgelassene vorgewachsen aus einer stufenmäßigen Reihe von Darstellungen, die für Gesicht und Berührung konkret waren. Diese Darstellungen leben vor dem Geist des Kindes wieder auf, wenn es sich darin übt, die entsprechenden Holzfiguren aufzulegen.

Das Kind übt sich also darin, mit dem Auge die Umrißlinien bestimmter Figuren zu deuten und mit der Hand diese Figuren durch Bewegungen nachzuzeichnen.

IV. Wahrnehmung von Farbenunterschieden: Erziehung des Farbensinns

Unser Material besteht aus:

a) lebhaft gefärbten Stoffen, flächig, gestreift, und mit vielfarbiger Streifung (schottische Stoffe), mit farbigen Punkten usw.;

b) aus Puppen, die aus Stoff verfertigt und mit Kammwolle bekleidet sind, wobei die verschiedensten Farben zur Anwendung kommen;

c) aus einheitlich und lebhaft farbigen Wollbällen.

Diese Gegenstände dienen besonders zum Unterricht in den Farben. Folgendes sind nun die Lehrmittel zur Erziehung des Farbensinns, die ich nach einer langen, mit normalen Kindern angestellten Reihe von Versuchen zusammengestellt habe. (In der Schule für Schwachsinnige benutzte ich, wie schon erwähnt, die geometrischen Einsatzfiguren.)

Es handelt sich um flache Täfelchen, die mit farbiger Wolle oder Seide umwunden sind. Diese Täfelchen haben an jedem Ende einen kleinen Holzrand, damit die Seide nicht mit dem Tisch in Berührung kommt. Auch wird das Kind angewiesen, das Täfelchen an diesem Ende anzufassen, und es trübt so die zarten Farben nicht mit den Fingern. So bleiben die Lehrmittel lange Zeit wohlerhalten. Ich habe acht Farben gewählt, von denen jede in acht Schattierungen von verschiedener Farbenstärke vertreten ist; es sind also insgesamt vierundsechzig Farbentäfelchen. Die acht Farben sind: schwarz (von grau bis weiß), rot, orange, gelb, grün, blau, violett und braun. Wir haben von diesen vierundsechzig Farben zwei Schachteln, so daß der ganze Satz aus einhundertachtundzwanzig Täfelchen besteht.

Sie werden aufbewahrt in zwei gleichen Metallschachteln, von denen jede eine Serie von 64 Farben enthält und in acht gleiche Fächer abgeteilt ist; in jedem dieser Fächer liegen die acht Schattierungen einer Farbe lamellenartig neben einander.

Übung. Wir wählen drei lebhafte Farben, z. B. rot, blau und gelb, je paarweise und legen sie vor das Kind auf den Tisch. Es wird dem Kind eine Farbe vorgezeigt, und das Kind muß nun ihr Duplikat aus den vermischt auf dem Tisch liegenden Farben aussuchen. Auf diese Weise muß es dann die Farbentäfelchen paarweise aneinander reihen. Die Zahl der Täfelchen in diesem Spiel wird dann vermehrt, bis schließlich alle acht Farben, also sechzehn Täfelchen, zumal gegeben werden. Später kann man die braunen oder schwächeren Farben vor den lebhafteren nehmen.

Schließlich gibt man zwei oder drei Täfelchen von derselben Farbe aber von verschiedener Schattierung und zeigt dem Kind, wie es diese stufenweise anordnen soll. So werden zuletzt alle acht Schattierungen dargeboten.

Im weiteren Verlauf legt man dem Kind die acht Schattierungen zweier verschiedener Farben vor (rot und blau); man leitet es an, die Gruppen zu sondern und jede Gruppe stufenmäßig anzuordnen. Weiterhin gibt man Gruppen von näher verwandten Farben, z. B. blau und violett, gelb und orange usw.

In einem der Kinderheime sah ich folgendes Spiel mit dem besten Erfolg und größtem Interesse spielen, zugleich mit erstaunlicher Geschwindigkeit. Die Leiterin legt auf den Tisch, um den die Kinder sitzen, so viele Farbengruppen, als es Kinder sind, z. B. drei. Dann lenkt sie die Aufmerksamkeit des Kindes auf die Farbe, die sich jedes wählt oder die sie ihm zuweist. Dann mischt sie die drei Gruppen von Farben auf dem Tisch. Jedes Kind nimmt von dem Haufen untermischter Farben schnell alle Schattierungen seiner Farbe und ordnet die Täfelchen, die, in eine Linie gereiht, das Aussehen eines schattierten Bandes haben.

In einem andern Heim sah ich, wie die Kinder die ganze Schachtel nahmen, die vierundsechzig Farbentäfelchen auf den Tisch ausschütteten, sie gehörig mischten und dann rasch in Gruppen ordneten, diese stufenweise abschattierten und so einen kleinen Teppich von zarter und bunter Farbe herstellten.

Die Kinder erwerben sehr rasch eine Fertigkeit, über die wir staunen. Kinder von drei Jahren sind imstande, alle Schattierungen abzustufen.

Versuche mit dem Farbengedächtnis werden angestellt, indem man dem Kind eine Farbe vorzeigt, es diese anschauen läßt, solange es ihm beliebt, es dann auffordert, an einen entfernten Tisch zu gehen, auf dem alle Farben ausgelegt sind, und dort dieselbe auszuwählen, die man ihm gezeigt hat. Die Kinder kommen damit vortrefflich zustande, die Irrtümer sind geringfügig. Fünfjährige haben großen Spaß daran, und mit wirklicher Freude halten sie die beiden Spulen zusammen, um zu erkennen, ob sie richtig ausgewählt haben.

Zu Beginn meines Erziehungswerkes gebrauchte ich ein von Pizzoli erfundenes Instrument. Es bestand aus einer kleinen braunen Scheibe, die oben eine halbmondförmige Oeffnung hatte. Hinter dieser ließ man verschiedene Farben vorbeiziehen vermittels einer sich drehenden, aus Streifen von allerlei Farben zusammengesetzten Scheibe. Der Lehrer machte das Kind auf eine bestimmte Farbe aufmerksam, drehte dann die Scheibe, und das Kind hatte es anzugeben, wenn dieselbe Farbe wieder in der Oeffnung erschien. Diese Uebung ließ das Kind untätig und ohne jede Möglichkeit, nachzuprüfen. Daher ist dieses Instrument zur Erziehung der Sinne nicht geeignet.

Erziehung des Gehörsinnes

I. Übung in der Unterscheidung von Tönen

Es wäre wünschenswert, in diesem Zusammenhang die Lehrmittel zu behandeln, die in den angesehensten Anstalten für Taubstumme in Deutschland und Amerika im Gebrauch sind. Diese Übungen sind ein Vorkursus für die Aneignung der Sprache und dienen auf ganz besondere Weise dazu, des Kindes unterscheidende Aufmerksamkeit auf die „Modulationen des Tons der menschlichen Stimme" hinzulenken. Bei den noch sehr jungen Kindern nimmt die Erziehung der Sprachfähigkeit eine höchst wichtige Stelle ein. Ein weiteres Ziel solcher

Übungen ist, das Ohr des Kindes in Beziehung auf die Geräusche zu erziehen, so daß das Kind sich daran gewöhnt, jedes leise Geräusch zu unterscheiden und es mit Tönen zu vergleichen, gegen grelle und unordentliche Geräusche Widerwille zu empfinden. Solche Sinneserziehung hat auch den Wert, daß sie den ästhetischen Geschmack bildet und in sehr beachtenswerter Weise zu Zwecken der praktischen Disziplin ausgebeutet werden kann. Wir wissen alle, wie die kleineren Kinder durch Geschrei und das Geräusch der Gegenstände, die sie umwerfen, Ruhe und Ordnung stören.

Die streng wissenschaftliche Erziehung des Gehörsinns ist für die didaktische Methode nicht verwendbar und zwar, weil das Kind sich nicht durch eigene Tätigkeit üben kann, wie das in Beziehung auf die anderen Sinne geschieht, und wenn gleichzeitig jedes einzelne Kind mit einem Instrument abgestufte Töne hervorbrächte, so würden alle zusammen nur sinnlose und betäubende Musik machen; zur Unterscheidnug der Töne ist aber völlige Stille unbedingt nötig.

Frau Maccheroni, die zuerst Leiterin des Kinderheims in Mailand, später an dem mit dem Franziskanerkloster in Rom verbundenen war, hat einen Satz von dreizehn an einem Holzrahmen aufgehängten Glocken erfunden und anfertigen lassen. Die Glocken scheinen einander gleich zu sein, werden sie aber mit einem Hammer angeschlagen, so erzeugen ihre Schwingungen die folgenden dreizehn Töne.

Der ganze Satz besteht aus einer doppelten Reihe von dreizehn Glocken und aus vier Hämmern. Nachdem es in der ersten Reihe eine Glocke angeschlagen hat, muß das Kind denselben Ton in der zweiten Reihe suchen. Eine große Schwierigkeit liegt bei dieser Übung darin, daß das Kind nicht jedesmal mit gleicher Kraft anschlagen kann und daher Töne von verschie-

dener Stärke hervorbringt. Sogar wenn die Lehrerin die Glocken anschlägt, haben die Kinder Mühe, die Töne zu unterscheiden. Daher halte ich dieses Lehrmittel in seiner jetzigen Gestalt noch nicht für praktisch genug.

Zur Unterscheidung der Töne verwenden wir Pizzolis Satz kleiner Pfeifen und eine Reihe von Stimmgabeln. Zur Abstufung von Geräuschen haben wir kleine Schachteln im Gebrauch, die mit verschiedenen, mehr oder weniger feinen Gegenständen (Sand und Kieselsteinen) gefüllt sind. Durch Schütteln der Schachteln werden die Geräusche erzeugt.

Beim Unterricht für den Gehörsinn verfahre ich folgendermaßen:

Ich lasse die Lehrerinnen auf die gewöhnliche Art Stille herstellen, und dann führe ich die Sache weiter und mache die Stille noch tiefer. Ich sage „St! St!" in verschiedenen Modulationen, bald scharf und kurz, bald hingezogen und leise wie ein Flüstern. Hiervon werden die Kinder allmählich ganz gefangen genommen. Ich füge dann wohl auch noch bei: „noch stiller — n o c h stiller!" Hierauf setze ich wieder st! st! ein, lasse es immer leiser werden und wiederhole „noch stiller!" mit kaum hörbarer Stimme. Nun sage ich in ganz leisem Flüsterton: „Jetzt höre ich die Uhr gehen, ich höre das Summen der Fliegen und das Flüstern der Bäume im Garten".

Die Kinder, entzückt vor Freude, sitzen in solch vollkommener Stille da, daß das Zimmer wie leer ist; jetzt flüstere ich: „Wir wollen die Augen schließen".

Wiederholte Übung gewöhnt die Kinder so an Unbeweglichkeit und vollkommene Stille, daß, wenn eines dieselbe unterbricht, eine Silbe oder eine Gebärde genügt, um es sofort zu unbedingter Ordnung zurückzubringen.

In der Stille wurden dann Töne und Geräusche erzeugt, die zuerst einander stark entgegengesetzt, dann aber immer ähnlicher waren. Zuweilen läßt man auch Töne und Geräusche vergleichen. Ich glaube, die besten Ergebnisse lassen sich mit den einfachen Mitteln erzielen, die Itard schon 1805 anwandte. Er gebrauchte die Trommel und die Glocke.

Er dachte an eine stufenförmige Reihe von Trommeln für die Geräusche, oder besser die schweren harmonischen Töne, und an eine Reihe von Glocken. Die Stimmgabeln, die Pfeifen, die Schachteln sind für das Kind nicht anziehend und bilden den Gehörsinn nicht wie diese andern Instrumente. Es ist eine interessante Tatsache, daß zwei große menschliche Einrichtungen, eine, die dem Haß dient (der Krieg) und eine, die der Liebe dient (die Religion) diese beiden entgegengesetzten Instrumente anwenden, die Trommel und die Glocke.

Es empfiehlt sich, nach Herstellung des Stillschweigens wohlgestimmte Glocken zu läuten, bald fein und süß, bald hell und schallend, so daß die Schwingungen den Leib des Kindes ganz durchdringen. Und wenn wir neben der Bildung des Gehörs eine den ganzen Leib ergreifende Erziehung erzielt haben durch die klug ausgewählten Glockentöne und eine bis in die Fasern des ganzen Wesens dringenden Frieden vermittelt haben, dann müssen auch diese Kinder empfindlich geworden sein gegen rohe Geräusche, müssen unordentliche und widrige Geräusche verabscheuen und selbst vermeiden. Ist so das Ohr durch eine richtige Erziehung gebildet worden, so leidet es unter grellen oder unharmonischen Tönen. Es braucht nicht näher geschildert zu werden, welche Bedeutung eine solche Erziehung hat für die großen Massen der Kinder. Das neue Geschlecht würde ruhiger werden und das geräuschvolle Treiben verabscheuen, das gegenwärtig die Wohnviertel der Armen erfüllt, welche, dicht zusammengedrängt, den niederen, tierischen Instinkten unter sich preisgegeben sind.

Musikalische Erziehung. Diese muß sorgfältig und methodisch geleitet werden. Im allgemeinen nehmen kleine Kinder eine künstlerische Musik nicht anders an, als es die Tiere tun. Die feine Zusammenwirkung der Töne geht ihnen verloren. Die Straßenkinder sammeln sich um den Orgelmann und begrüßen mit freudigem Geschrei das Quieksen, das anstatt der Töne seinem Kasten entströmt.

Für die musikalische Erziehung handelt es sich vor allem auch darum, für diesen Zweck geeignete Instrumente zu haben. Der

Zweck derselben ist außer der Unterscheidung der Töne, den Sinn für Rhythmus zu wecken und hierdurch den Antrieb zu geben zu ruhigen und geordneten Bewegungen.

Meines Erachtens wären Saiteninstrumente (vielleicht eine Art sehr vereinfachter Harfe) die tauglichsten. Die Saiteninstrumente bilden zusammen mit der Trommel und der Glocke das Trio der klassischen Instrumente der Menschheit. Die Harfe ist das Instrument „des vertrauten Lebens des Individuums". Die Sage gibt sie dem Orpheus, das Märchen den Feen in die Hände und die Romantik der Prinzessin, die das Herz des bösen Prinzen überwindet — dies alles in den Zeiten einer einfachen und friedlichen Menschheit, die dem schlichten Leben des Kindes vergleichbar ist.

Die Lehrerin, die, um zu spielen, den Kindern den Rücken bietet (und nicht selten auch schlecht spielt), wird nie zur Erzieherin ihrer musikalischen Anlagen. Das Kind muß auf alle Weise bezaubert werden, durch den Blick ebensowohl als durch die Haltung. Die Lehrerin, die sich zu den Kindern hinwendet, die Kinder um sich versammelt, ihnen Freiheit der Bewegung läßt und eine einfache Weise aufspielt, diese findet den Weg zu den Kindern, setzt sich mit den Seelen selbst in Verbindung. Um so besser, wenn ihre Stimme die Wirkung verstärkt und die Kinder mitsingen dürfen, aber nicht müssen. Dann kann sie herausfinden, bei welchen Liedern sie alle mitsingen und welche daher zur Erziehung geeignet sind. Auch kann sie nach ihren Beobachtungen die Lieder nach ihrer Brauchbarkeit für die verschiedenen Altersstufen feststellen. Jedenfalls halte ich dafür, daß einfache, primitive Instrumente am besten geeignet sind, die Musik zu wecken in der Seele des Kindes.

Andererseits sind Blasinstrumente geeignet, rhythmische Muskelbewegungen *anzuregen* und eine sehr erzieherische spontane Gymnastik hervorzurufen, nämlich den Tanz, der aber mehr dem frohen, freien, harmlosen der Bauern in der Tenne gleichen soll als jenem der Städter im Salon.

Ich habe mich bemüht, die Leiterin des Mailänder Kinderheims, die für Musik sehr begabt ist, zu einer Reihe von Ver-

suchen zu veranlassen zu dem Zweck, über die muskulare Fähigkeit kleiner Kinder weitere Feststellungen zu machen. Sie machte viele Proben mit dem Klavier und stellte fest, daß die Kinder hauptsächlich für den Rhythmus eingenommen sind, nicht für den musikalischen Ton. Auf rhythmischer Grundlage entwarf sie einfache kleine Tänze mit der Absicht, festzustellen, welchen Einfluß der Rhythmus selbst auf das Zusammenwirken der Muskelbewegungen habe. Die große erzieherische Wirkung solcher Musik im bezeichneten Sinne überraschte sie. Ihre Kinder waren zwar mit großer Umsicht und Erziehungskunst auf Grundlage der Freiheit zu einer von innen kommenden Beherrschung ihres Tuns und ihrer Bewegungen hingeführt worden; aber das Leben in den Höfen und auf den Straßen hatte ihnen fast allgemein die Gewohnheit des Springens anerzogen.

Da sie nun an dem Grundsatz der Freiheit festhielt und das Springen nicht für etwas Unrechtes hielt, hatte sie die Kinder auch nie getadelt.

Wie sie nun die rhythmischen Übungen wiederholte und vervielfältigte, konnte sie wahrnehmen, wie die Kinder allmählich die häßliche Gewohnheit des Springens aufgaben, und schließlich gehörte dieses ganz der Vergangenheit an. Da fragte die Leiterin eines Tages nach dem Grund dieses veränderten Betragens. Mehrere Kleinen schauten sie an, ohne etwas zu sagen. Die älteren Kinder gaben verschiedene Antworten, die alle auf dasselbe hinausliefen.

„Das Springen ist doch nicht hübsch."

„Das Springen ist häßlich."

„Es ist roh, zu springen."

Dies war gewiß ein schöner Sieg unserer Methode. Der Versuch zeigt, daß eine Erziehung des Muskelsinns des Kindes möglich ist und wie köstlich die Verfeinerung dieses Sinnes werden kann bei gleichzeitiger Entwicklung des Muskelgedächtnisses und im Verein mit den andern Formen des Sinnengedächtnisses.

II. Proben für die Hörschärfe

Die einzigen wirklich erfolgreichen Versuche, die wir in dieser Hinsicht im Kinderheim angestellt haben, waren jene mit der Uhr und mit der gedämpften Flüsterstimme. Die Probe ist nur empirisch und dient nicht der Messung der Empfindung, erweist sich gleichwohl als sehr nützlich, weil sie eine ungefähre Kenntnis von der Gehörschärfe des Kindes vermittelt.

Die Übung besteht darin, daß man bei vollständiger Stille aufmerksam macht auf das Ticken der Uhr und auf all die kleinen Geräusche, die dem Ohr gewöhnlich nicht vernehmbar sind. Am Ende rufen wir die Kleinen, eines nach dem andern, aus einem anstoßenden Zimmer herbei, indem der Name eines jeden mit leiser Stimme ausgesprochen wird.

Als Vorbereitung auf eine solche Übung ist es nötig, die Kinder die wirkliche Bedeutung der Stille zu *lehren*. Zu diesem Zweck habe ich mehrere *Schweigespiele*, die auf ganz besondere Weise zur Stärkung der beachtenswerten Disziplin unserer Kinder dienen. Ich lenke die Aufmerksamkeit der Kinder auf mich selbst und zeige ihnen, wie still ich mich verhalten kann.

Ich nehme verschiedene Haltungen an, stehend und sitzend, und bleibe dabei immer ganz still und ohne jede Bewegung. Die Bewegung eines Fingers kann ein, wenn auch kaum wahrnehmbares Geräusch hervorrufen. Man kann so atmen, daß es wohl hörbar ist. Ich bewahre aber *absolute* Stille, was nicht gerade leicht ist. Ich rufe ein Kind an, daß es das Gleiche tue wie ich. Es bringt seine Füße besser zusammen, und dies verursacht ein Geräusch! Es bewegt einen Arm, streckt ihn auf dem Arm des Stuhles aus: wieder ein Geräusch! Sein Atem ist nicht ganz und gar geräuschlos, nicht ruhig, nicht unhörbar wie der meine.

Während das Kind so verfährt und auf meine kurzen Bemerkungen wieder Unbeweglichkeit und Stille folgt, beobachten und lauschen die übrigen Kinder. Viele von ihnen haben Inter-

esse für die Sache, die ihnen neu ist, daß wir nämlich so viele uns unbewußte Geräusche verursachen und daß es Abstufungen der Stille gibt. Wenn nichts, auch garnichts sich bewegt, herrscht absolute Stille. Sie sehen mir voll Erstaunen zu, wenn ich mitten im Zimmer stehe, so ruhig, daß es tatsächlich ist, als wäre ich garnicht. Dann wollen sie es mir gleichtun, und manchmal übertreffen sie mich sogar. Ich mache gelegentlich aufmerksam auf einen sich vielleicht fast unmerklich bewegenden Fuß. So muß das Kind jeden Teil seines Leibes ängstlich in acht nehmen, um sich ganz unbeweglich zu verhalten. Wenn die Kinder solchergestalt sich bemühen, entsteht eine Stille, die sehr verschieden ist von der, die wir oberflächlicherweise sonst so nennen. Es ist, als schwände das Leben so nach und nach dahin und das Zimmer würde leer, es wäre niemand mehr da. Dann hört man das Ticken der Uhr, und dieser Laut scheint in dem Maße stärker zu werden, als die Stille zunimmt. Von außen, vom Hof her, der zuerst still schien, kommen mannigfache Geräusche: ein Vogel zirpt, ein Kind geht vorbei. Die Kinder stehen gewaltig unter dem Eindruck dieser Stille als einer von ihnen selbst errungenen Sache. Dann sagt die Leiterin: „Es ist niemand mehr da, die Kinder sind alle weggegangen".

Sind wir einmal soweit, so werden die Fenster verdunkelt, die Kinder müssen die Augen schließen und den Kopf in die Hand legen. Ist das geschehen, so tritt wieder lautlose Stille ein. „Jetzt horcht," sagen wir, „eine sanfte Stimme ruft euch beim Namen."

Ich gehe nun in ein hinter den Kindern gelegenes Zimmer, stelle mich in die offene Tür und rufe mit leiser Stimme, wobei ich auf den Silben verweile, als ob ich über die Berge her rufe. Diese beinahe geheimnisvolle Stimme scheint dem Kind ins Herz zu dringen und an seine Seele zu rühren. Ein jedes, das angerufen wird, erhebt den Kopf, öffnet die Augen in reiner Freude, steht auf und bestrebt sich, ja nicht durch Rücken des Stuhls ein Geräusch zu machen, geht dann auf den Zehenspitzen so ruhig, daß es kaum gehört wird. Gleichwohl ertönt

sein Schritt in der herrschenden Stille und Unbeweglichkeit. Ist es nun mit freudigem Gesicht an der Tür angekommen, so hüpft es ins Zimmer und vermag kaum ein leises Lachen zu unterdrücken. Ein weiteres Kind versteckt vielleicht sein Gesicht in meinem Kleid, ein anderes wendet sich um und sieht nach den Kameraden, die wie Statuen schweigend und wartend dasitzen. Das Gerufene fühlt, daß es bevorzugt worden ist, daß es eine Gabe, einen Lohn empfangen hat. Und doch wissen sie, daß alle an die Reihe kommen, „zuerst der Allerstillste im Zimmer". So will jeder durch vollkommene Stille den Ruf verdienen. Ich beobachtete einmal, wie ein kleines Dreijähriges gegen das Niesen ankämpfte, und dies mit Erfolg! Sie hielt den Atem in ihrer kleinen Brust zurück und wurde als Stillste vorgerufen. Eine sehr überraschende Leistung!

Dieses Spiel erfreut die Kleinen ungemein. Ihre gespannten Gesichter, ihre geduldige Unbeweglichkeit offenbaren den Genuß eines großen Vergnügens. Anfangs, als ich die kindliche Seele noch nicht verstand, wollte ich ihnen Süßigkeiten und Spielsachen zeigen und sie dem versprechen, der gerufen würde; ich glaubte, solche Belohnung sei nötig, um das Kind zu der verlangten Leistung anzuspornen. Aber bald fand ich, daß dies nicht nötig sei.

Nachdem die Kinder einmal die zur Aufrechterhaltung der Stille nötige Anstrengung gemacht hatten, machte die Stille selbst ihnen Vergügen. Sie waren wie Schiffe, die sicher im ruhigen Hafen liegen, glücklich etwas Neues erlebt und sich überwunden zu haben. Hierin lag ihr Lohn. Sie vergessen, daß ihnen Süßigkeiten versprochen waren, und achteten die Spielsachen nicht, von denen ich vermutet hatte, sie würden ihnen Freude machen. Daher gab ich solche nutzlose Hilfsmittel auf und sah zu meiner Verwunderung, daß das Spiel sich immer mehr vervollkommnete, bis sogar Dreijährige regungslos verharrten während der ganzen Zeit, bis alle vierzig Kinder aus dem Zimmer gerufen waren! Bei dieser Gelegenheit lernte ich, daß die Seele des Kindes ihren eigenen Lohn und ihre besonderen geistigen Freuden hat. Nach solchen

Übungen war es mir, als kämen die Kinder näher zu mir her, gewiß wurden sie gehorsamer, artiger, lieber. Wir waren ja wirklich von der Welt abgesondert gewesen und hatten mehrere Minuten zugebracht, während welcher wir in sehr naher Berührung gestanden waren, indem ich sie herbeiwünschte und ihnen rief und sie in der lautlosen Stille die Stimme empfingen, die an jedes persönlich gerichtet war und jedes glücklich machte, das in dem Augenblick, da es angerufen wurde, als das beste von allen erschien.

Eine Lektion im Stillesein. Es soll nun eine Lektion beschrieben werden, die sich als sehr erfolgreich erwies, lautlose Stille zu erzielen. Eines Tages war ich eben daran, eines der Kinderheime zu betreten, als ich im Hofe eine Mutter traf, die ihren vier Monate alten Säugling im Arm trug. Das Kind war gewickelt, wie dies unter dem Volk in Rom jetzt noch Gebrauch ist, und ein solches Kind heißt man bei uns pupa. Dieses stille Kleine schien die Verkörperung des Friedens zu sein.

Ich nahm es in meinen Arm, wo es ruhig und gut lag. So ging ich zum Schulzimmer, aus dem die Kinder mir entgegenliefen. Sie gaben mir immer auf diese Weise ihren Willkommen, legten die Arme um mich, hingen sich an meine Kleider und warfen mich vor Eifer beinahe um. Ich lächelte ihnen zu und hielt ihnen die „pupa“ hin. Da hüpften sie um mich mit vor Freude leuchtenden Blicken; aber sie berührten mich nicht mit Rücksicht auf das Kleine in meinen Armen. Ich ging nun samt den mich begleitenden Kindern ins Schulzimmer hinein. Wir setzten uns, ich in einen großen Lehnstuhl, anstatt wie gewöhnlich in eines ihrer kleinen Armstühlchen; dies bedeutete, daß ich mich feierlich hinsetzte. Sie besahen das Kleine mit einer Mischung von Zärtlichkeit und Freude. Keines von uns hatte noch ein Wort gesprochen. Endlich sagte ich zu ihnen: „Ich habe euch eine kleine Lehrerin gebracht.“ Überraschte Blicke und Lachen. „Gewiß, eine kleine Lehrerin, denn keines von euch kann so ruhig sein wie die Kleine.“ Nun wechselten alle Kinder ihre Haltung und wurden ruhig. „Aber keins hält

Hände und Füße so ruhig wie sie.“ Ein jedes nahm Hände und Füße noch mehr in acht. Ich sah die Kinder lächelnd an: „Gut, aber so stille wie sie könnt ihr euch doch nicht halten. Ihr bewegt euch immer noch ein klein wenig, sie aber garnicht; keins von euch kann so ruhig sein als sie.“ Die Kinder wurden ernst. Der Gedanke der Überlegenheit der kleinen Lehrerin schien ihnen nahezugehen. Einige lächelten, und es war ihnen von den Augen zu lesen, daß das ganze Verdienst in den Wickeln liege. „Keins von euch kann so schweigsam, so lautlos sein wie sie.“ Allgemeine Stille. „Es ist nicht möglich, so stille zu sein wie sie, weil — horcht auf ihren Atem — wie fein er ist; kommt auf den Zehenspitzen her.“ Mehrere standen auf und schlichen sich her und beugten sich über das Kind. Große Stille. „Keins von euch kann so leise atmen als sie.“ Die Kinder blickten verwundert drein; es war ihnen noch nie eingefallen, daß sie sogar beim Stillesitzen noch Geräusch verursachen, und daß die Stille des kleinen Kindes tiefer ist als die Stille Erwachsener. Sie stellten beinahe das Atmen ein. Ich stand auf. „Geht ganz, ganz ruhig hinaus,“ sagte ich, „geht auf den Zehenspitzen und macht kein Geräusch.“ Ich folgte ihnen und sagte: „Ich höre noch immer Geräusch, aber diese Kleine geht mit mir und macht kein Geräusch. Sie geht still hinaus.“ Die Kinder verstanden mich und den Scherz in meinen Worten. Ich ging ans offene Fenster und gab das Kind in die Arme der Mutter zurück, die uns zuschaute.

Es war, als ob die Kleine einen leisen Zauber zurückgelassen hätte, der sich um die Seelen der Kinder legte. Und in der Tat, es gibt in der Natur nichts Süßeres als den stillen Atem eines Neugeborenen. Es liegt eine unbeschreibliche Hoheit um dieses menschliche Dasein, das in Ruhe und Stille Frische und Kraft des Lebens sammelt. Im Vergleich hiermit scheint die Beschreibung, die Wordsworth vom Friede der Natur gibt, ihre Kraft zu verlieren. „Welche Stille, welche Ruhe! Kein Laut als der des Tropfens, der vom ruhenden Ruder fällt.“

Und auch die Kinder fühlten die Poesie und Schönheit in dem friedvollen Schweigen eines jungen menschlichen Lebens.

Allgemeine Bemerkungen über die Erziehung der Sinne

Die angegebene Methode zur Erziehung der Sinne bei Kindern von drei bis sieben Jahren stellt gewiß nicht die äußerste Vollendung dar, aber doch glaube ich, daß sie der psychologischen Forschung ein neues Gebiet eröffnet, das reichen und wertvollen Ertrag verspricht.

Die Experimentalpsychologie hat bisher ihre Aufmerksamkeit gerichtet *auf die Vervollkommnung der Instrumente, durch welche die Empfindungen gemessen werden*. Niemand hat es unternommen, den Zögling für die Empfindungen selbst methodisch vorzubereiten.

Es ist aber meine Überzeugung, daß es für die Entwicklung der Psychometrie von größerem Vorteil sein wird, wenn man das Kind sorgfältig erzieht, als wenn die Instrumente vervollkommnet werden.

Abgesehen von der rein wissenschaftlichen Seite der Frage ist die *Erziehung der Sinne* überdies von größtem *pädagogischen* Interesse.

Unser erzieherisches Ziel ist im allgemeinen ein doppeltes, ein biologisches und ein soziales. Vom biologischen Standpunkt aus wollen wir die natürliche Entwicklung des Kindes befördern, vom sozialen aus das Individuum für das Zusammenleben der Gesellschaft vorbereiten. Zu diesem letzteren Zweck muß der technischen Erziehung ein Platz eingeräumt werden, da sie den Zögling lehrt, von der Umwelt Gebrauch zu machen. Die Erziehung der Sinne ist von beiden Gesichts-

punkten aus höchst wichtig. Die Entwicklung der Sinne geht ja der der höheren geistigen Tätigkeit voraus, und das Kind ist im Alter von drei bis sieben Jahren in der Zeit der Bildung seiner Fähigkeiten.

Wir können also auf dieser Altersstufe die Entwicklung der Sinne befördern. Dabei sollen die angewandten Sinnesreize abgestuft und angepaßt werden, wie man auch die Bildung der Sprache vor ihrer vollständigen Entwicklung befördern muß.

Für alle Kindererziehung gilt ja der leitende Grundsatz: die natürliche physische und psychische Entwicklung soll befördert werden.

Dem weiteren Ziel der Erziehung (nämlich dem der Anpassung des Individuums an seine Umgebung) sollte dann später mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden, wenn die Periode lebhafter Entwicklung vorüber ist.

Die beiden genannten Seiten der Erziehung sind immer unzertrennlich von einander; aber je nach dem Alter steht eine von ihnen im Vordergrund.

Die Lebensjahre von drei bis sieben umfassen aber eine Zeit rascher physischer Entwicklung. Es bilden sich da die Sinnestätigkeiten aus, die im Zusammenhang stehen mit dem Intellekt. Die Sinne öffnen sich. Auch ist die Aufmerksamkeit unter der Form passiver Neugierde auf die Umwelt hingerichtet.

Die Sinnesreize, nicht die Bedeutung der Dinge, erregen seine Aufmerksamkeit. In dieser Zeit sollten wir daher die Reize methodisch leiten, so daß die im Kinde hervorgerufenen Empfindungen sich auf zweckmäßige Art entwickeln. Solche Übung der Sinne schafft eine geordnete Grundlage, auf der eine klare und kräftige Geistestätigkeit aufgebaut werden kann.

Außerdem gibt die Erziehung der Sinne die Möglichkeit, Mängel zu *entdecken* und vielleicht zu heilen, die heutzutage in den Schulen unbemerkt bleiben. Später aber kommt die Zeit, wo der Mangel zutage tritt in der offenbaren und unverbesserlichen Unfähigkeit, die Hilfsmittel des Lebens, die in der Umwelt liegen, zu gebrauchen (Taubheit, schlechtes Gesicht).

Die behandelte Erziehung ist also eine physiologische und bereitet die geistige Erziehung unmittelbar vor, indem sie die Sinnesorgane und die Nerven vervollkommnet.

Aber auch die andere Seite der Erziehung, die Anpassung des Individuums an die Umwelt, wird mittelbar betrieben. Mit unserer Methode erziehen wir die Kindheit einer *modernen Menschheit*. Die Menschen unserer Zeit sind in ganz besonderer Weise Beobachter der Umwelt, da sie den Reichtum dieser Umwelt bis zu dem größten möglichen Umfange ausnützen müssen.

Die Kunst unserer Tage gründet sich, wie zur Zeit der Griechen, auf die Beobachtung der Wahrheit. Der Fortschritt der positiven Wissenschaften beruht auf der Beobachtung, und alle ihre Entdeckungen und deren Anwendungen, die im letzten Jahrhundert das öffentliche Leben so sehr umgewandelt haben, wurden auf demselben Wege erreicht, nämlich auf dem der Beobachtung. Daher müssen wir die neue Generation auf dieses Verhalten vorbereiten, das im zivilisierten Leben von heutzutage zu einer Notwendigkeit geworden ist. Soll das Werk des Fortschritts kräftig weitergeführt werden, so muß die Jugend entsprechend ausgerüstet werden.

Auf Beobachtung ist die Entdeckung der Röntgenstrahlen zurückzuführen, ebenso die der Hertzschen Wellen und der Radiumemanationen und all der merkwürdigen Dinge, die wir uns von der drahtlosen Telegraphie noch versprechen. Während noch zu keiner Zeit das Denken aus der positiven Forschung solchen Gewinn gezogen hat wie in unserem Jahrhundert, und dieses selbe Jahrhundert neues Licht verspricht auf dem Gebiet der spekulativen Philosophie und aller geistigen Fragen, haben gerade auch die Theorien über die materielle Welt zu den interessantesten metaphysischen Auffassungen geführt.

Es darf daher gesagt werden, daß die Erziehung zur Beobachtung auch auf den Weg führt zu Entdeckungen auf geistigem Gebiet.

Die Erziehung der Sinne macht die Menschen zu Beobachtern und paßt sie auf diese Weise nicht nur der allgemeinen geistigen

Richtung der Gegenwart an, sondern bereitet auch unmittelbar aufs praktische Leben vor.

Meiner Meinung nach hat man bis jetzt eine sehr mangelhafte Vorstellung gehabt von dem, was für die praktische Lebensbetätigung notwendig ist. Man ist immer von Ideen ausgegangen und von hier aus zur ausführenden Tätigkeit geschritten. So bestand z. B. die Methode der geistigen Bildung darin, verstandesgemäß zu lehren und den Zögling die vorgetragenen Grundsätze befolgen zu lassen. Wollten wir also in etwas unterrichten, so reden wir über die Sache, an der uns gerade gelegen ist, und versuchen es dann, den Schüler, wenn er die Sache aufgefaßt hat, dahin zu bringen, an dieser Sache selbst irgend eine Arbeit auszuführen. Aber oft hat der Schüler, auch wenn er richtig aufgefaßt hat, große Schwierigkeit, die verlangte Arbeit zu leisten, weil wir bei der Erziehung einen Faktor von größter Wichtigkeit übersehen haben, nämlich die Vervollkommnung der Sinne.

An einigen Beispielen möge dies näher erläutert werden. Wir gaben der Köchin den Auftrag, ja nur frische Fische zu kaufen. Sie versteht, was wir meinen und will den Einkauf danach einrichten; ist sie aber nicht geübt worden, mit dem Gesicht und dem Geruch die Kennzeichen der Frische an den Fischen wahrzunehmen, so kann sie gleichwohl den erhaltenen Auftrag nicht richtig ausführen.

Noch deutlicher zeigt sich ein solcher Mangel beim Kochen selbst. Eine Köchin hat vielleicht die Rezepte und die in ihrem Kochbuch angegebene Kochzeit genau gelernt, sie versteht sich auch auf die Hantierungen, durch welche die Speisen das gewünschte Aussehen erhalten sollen; handelt es sich aber darum, mit dem Geruchsinn den Augenblick genau herauszufinden, wenn die Speise fertig gekocht ist, oder mit dem Auge, dem Geschmack, die Zeit, da ein gewisses Gewürz zugesetzt werden muß, dann versagt sie, wenn ihre Sinne nicht genügend abgerichtet worden sind. Solche Fertigkeit kann sie nur durch lange Übung erreichen, und solche Übung ist bei der Köchin nichts anderes als eine verspätete Erziehung der Sinne —

eine Erziehung, die bei Erwachsenen oft nicht mehr gründlich erreicht werden kann --, weshalb es auch so schwer ist, gute Köchinnen zu finden.

Ähnliches gilt vom Medizinbeflissenen, der den Puls aus Büchern studiert hat und nun sich am Krankenbett hinsetzt, mit bester Absicht, den Puls zu fühlen; sind aber seine Finger nicht geübt, zu fühlen und das Gefühlte zu deuten, so wird sein Studieren umsonst gewesen sein. Ehe er ein Arzt werden kann, muß er sich die Fähigkeit angeeignet haben, Sinnesreize zu unterscheiden.

Das Gleiche gilt von den Herzschlägen, welche der Student theoretisch studiert, die aber das Ohr aus Übung unterscheiden lernen muß. Und ganz so verhält es sich mit all den zarten Schwingungen und Bewegungen, bei deren Untersuchung der Arzt nur zu oft von seiner Hand im Stich gelassen wird. Das Thermometer ist dem Arzt um so weniger entbehrlich, je weniger sein Gefühlssinn für die Unterscheidung von Wärmereizen geübt ist.

Es ist allgemein bekannt, daß ein Arzt sehr gelehrt und gescheit und doch kein guter Praktiker sein kann, denn zu diesem Zweck ist vor allem eine lange Übung nötig. Diese ist aber tatsächlich nichts anderes als eine späte und oft wenig erfolgreiche Übung der Sinne. Nachdem der Arzt die glänzenden Theorien alle verdaut hat, sieht er sich zu dem unangenehmen Geschäft der Semiographie gezwungen, das heißt er muß seine Beobachtungen und Erfahrungen an den Kranken aufschreiben, wenn die gelernten Theorien ihm einen praktischen Gewinn abwerfen sollen. Und so beginnt der Anfänger nun gewöhnlich mit den Versuchen im Abtasten, Abklopfen und Aushören, um Herzschläge, Atemgeräusche und innere Töne festzustellen, die allein eine Diagnose möglich machen. Von hier nimmt die tiefe Entmutigung vieler junger Ärzte ihren Ausgang, jedenfalls führt dies oft zu verlorenen Jahren. Denn leider läßt man junge Leute zu einem Beruf von solcher Verantwortlichkeit zu, wenn sie auch, wie das so oft der Fall ist, im Erkennen der Symptome ungewandt und ungenau sind. Die ganze Kunst

des Arztes ruht auf der Erziehung der Sinne; unsere Schulen aber bereiten darauf vor durch das Stadium der Klassiker! Das möchte recht und gut sein, wenn nur nicht die herrliche geistige Bildung des Arztes ohnmächtig versagen würde, wenn seine Sinne nicht genügen!

Eines Tages hörte ich einen jungen Arzt armen Müttern Anweisungen geben, wie sie die Anzeichen der Rhachitis an kleinen Kindern feststellen könnten. Er hoffte, die Mütter instand zu setzen, daß sie ihm ihre Kinder brächten, die an dieser Krankheit litten, solange diese noch in ihren Anfängen und ärztliche Hilfe also wirksam wäre. Die Mütter verstanden wohl die Sache; allein sie waren doch nicht fähig, die ersten Zeichen von Mißbildungen zu erkennen, da ihre Sinne nicht dazu erzogen waren, Erscheinungen wahrzunehmen, die von den normalen so wenig abweichen. Diese Anweisungen waren daher zwecklos.

Mit einiger Überlegung finden wir auch, daß fast alle Arten von Nahrungsmittelfälschung nur möglich sind wegen der bei den meisten Leuten herrschenden Stumpfheit der Sinne. Eine betrügerische Warenerzeugung zieht Gewinn aus diesem Mangel an sinnlicher Erziehung bei den Massen, wie ja jede Art von Betrug die Unwissenheit des Opfers zur Voraussetzung hat. Wie oft verläßt sich nicht der Käufer auf die Ehrlichkeit des Kaufmanns oder vertraut der Gesellschaft oder der Etikette auf der Schachtel, weil er eben unfähig ist, selbst zu urteilen. Er hat nicht gelernt, mit seinen Sinnen die Eigenschaften verschiedener Stoffe unterscheidend zu prüfen.

Man darf tatsächlich behaupten, daß in vielen Fällen der Verstand unnütz wird, wenn es an der Übung fehlt, welche fast immer nichts anderes ist als Erziehung der Sinne. Jedermann weiß, wie wichtig es im praktischen Leben ist, die verschiedenartigen Sinnesreize der Umwelt mit Schärfe beurteilen zu können.

Sehr oft ist aber die Erziehung der Sinne sehr schwierig für den Erwachsenen geradeso wie es ihm nicht leicht wird, seine Hand auszubilden, um ein gewandter Klavierspieler zu werden. Die Erziehung der Sinne muß schon in der Zeit unternommen

werden, wo diese sich bilden, wenn in der eigentlichen Schulzeit eine richtige Entwicklung der Sinne erreicht werden soll. Es hat also im Kindesalter eine methodische Schulung der Sinne zu beginnen, und diese ist durch die ganze Bildungszeit fortzusetzen, als ein Teil der Vorbereitung auf das Leben in der sozialen Gemeinschaft.

Die ästhetische und sittliche Erziehung sind mit der der Sinne eng verbunden. Bereicherung der Empfindungen und Entwicklung der Fähigkeit, feine Unterschiede der Sinnesreize zu erkennen, verfeinert die Empfindung und erhöht die Lebenslust. Die Schönheit liegt im Einklang, nicht im Gegensatz, und der Einklang setzt verfeinerte Wahrnehmung voraus; um den Einklang zu schätzen, bedarf es also der verfeinerten Sinne. Die ästhetische Harmonie der Natur geht dem Menschen mit groben Sinnen verloren. Ihm ist die Welt eng und öde. In der uns umgebenden Welt liegt eine unerschöpfliche Quelle ästhetischen Genusses, aber viele Menschen gehen unempfindlich wie Tiere daran vorbei und suchen ihren Genuß in groben und grellen Sinnesreizen, weil diese allein ihnen zugänglich sind.

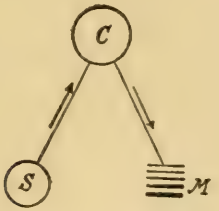
Aus dem Genuß grober Vergnügungen entspringen aber sehr oft lasterhafte Gewohnheiten. Starke Reize machen die Sinne nicht schärfer, sondern stumpfer, so daß sie immer mehr gesteigerte und gröbere Reize verlangen.

Onanismus, der bei gesunden Kindern der unteren Klassen so häufig ist, Alkoholismus, Neigung, die sinnlichen Handlungen Erwachsener zu belauschen — in solchen Dingen bestehen die Vergnügungen jener Unglücklichen, deren geistige Genüsse gering und deren Sinne stumpf und taub sind. Solche Lüste ertöten den Menschen im Innern und geben dem Tiere die Herrschaft.

Die Wichtigkeit der Erziehung der Sinne vom physiologischen Standpunkt aus erhellt aus nebenstehendem Schema, das die Funktionen des Nervensystems darstellt. Der äußere Reiz wirkt auf das Sinnesorgan S, und der Eindruck wird auf zentripetalem Weg ins Nervenzentrum C geleitet, wo der entsprechende Bewegungsantrieb ausgelöst wird, der nun auf zen-

trifugalem Weg zum Bewegungsorgan geleitet wird und hier eine Bewegung auslöst.

Obgleich das Schema diagrammatisch den Mechanismus der Reflextätigkeit des Rückenmarks darstellt, kann es doch be-



S Sinnesorgan. C Nervenzentrum. M Bewegungsorgan.

trachtet werden als ein Hauptschlüssel, der auch die Erscheinungen des komplizierteren Mechanismus der Nerven erschließt.

Mit seinem peripherischen System der Sinneswahrnehmung empfängt der Mensch gar verschiedene Reize aus der Umwelt, mit der er sich auf diese Weise in unmittelbare Verbindung setzt. Das Seelenleben entwickelt sich also im Zusammenhang mit dem System der Nervenzentren, und die menschliche Tätigkeit, welche in hervorragender Weise eine soziale Tätigkeit ist, äußert sich durch Handlungen des Einzelnen (Arbeit der Hand, Schreiben, gesprochene Sprache usw.) vermittels der psychomotorischen Organe.

Die Erziehung sollte die Entwicklung der drei Stufen, der zwei peripherischen und der zentralen, leiten und vervollkommnen, oder, da der Vorgang sich hauptsächlich auf die Nervenzentren beschränkt, sollte die Erziehung noch eher den psychosensorischen Übungen denselben Wert beilegen wie den psychomotorischen.

Wenn nicht, so *isolieren* wir den Menschen von seiner *Umwelt*. Sollten wir etwa glauben, mit der *intellek-*

tuellen Bildung allein die Erziehung getan zu haben, so werden wir bloße Denker heranziehen, die dazu neigen, außerhalb der Welt zu leben. Praktische Menschen erzielen wir so nicht. Wenn wir andererseits durch die Erziehung aufs praktische Leben vorbereiten wollen, aber nur den psychomotorischen Teil üben, dann übersehen wir das Hauptziel der Erziehung, welches darin besteht, den Menschen in unmittelbare Verbindung zu setzen mit der äußeren Welt. Da die Berufsarbeit fast immer fordert, daß der Mensch von seiner Umgebung Gebrauch macht, so verlangt sie auch von allem Anfang der Erziehung an Übung der Sinne, und der Mangel, der in dieser Beziehung noch besteht, sollte ganz und allgemein behoben werden.

Intellektuelle Erziehung

Die Übung der Sinne stellt eine Selbsterziehung dar, die bei häufiger Wiederholung solcher Übungen eine Vervollkommnung der sinnlich-psychischen Vorgänge im Kind erzielt. Des Lehrers Aufgabe ist es dabei, das Kind von Eindrücken zu Vorstellungen hinzuführen — vom Konkreten zum Abstrakten und zur Ideenassoziation. Zu diesem Zweck muß er ein Verfahren anwenden, das darauf ausgeht, die innere Aufmerksamkeit des Kindes zu isolieren und fest auf die Wahrnehmungen hinzurichten — in derselben Weise, wie in den ersten Unterrichtsstunden die äußere Aufmerksamkeit auf einzelne Anreize ausschließlich isoliert und hingelenkt wurde.

Es muß also der Lehrer bei seinem Unterricht bestrebt sein, den ganzen Umfang des kindlichen Bewußtseins auf den Gegenstand des Unterrichts einzuschränken, wie bei der Erziehung der Sinne der besondere Sinn, den das Kind üben sollte, isoliert werden mußte.

Hierzu bedarf es nun der Kenntnis einer bestimmten Technik, die sich bei praktischer Anwendung als äußerst wirksam erwiesen hat. Der Erzieher muß „sich so wenig als nur möglich einmischen, und doch darf er nicht zulassen, daß das Kind sich abmüht an einer übermäßigen Anstrengung der Selbsterziehung". Hier liegt das Gebiet der Unterschiede in Beziehung auf die individuelle Vortrefflichkeit des Lehrers, das heißt in diesem Punkt liegt die Kunst, welche die Persönlichkeit des Lehrers auszeichnet.

Eine bestimmte Aufgabe, die dem Lehrer zweifellos obliegt, besteht darin, eine genaue Namengebung zu lehren.

Zumeist soll er die notwendigen Benennungen und Eigenschaften aussprechen, ohne irgend etwas weiteres beizufügen. Die betreffenden Worte sollen deutlich ausgesprochen werden, mit klarer, fester Stimme, so daß die verschiedenen Laute, aus denen das Wort besteht, vom Kind rein und leicht wahrgenommen werden können.

Er berühre also zum Beispiel die glatten und die rauhen Karten, wie sie bei den ersten Tastübungen gebraucht werden, und sage dabei: Diese ist glatt; diese ist rauh — und wiederhole die Worte mit wechselndem Klang der Stimme, doch so, daß die Laute sehr rein seien und die Artikulation ganz deutlich. „Glatt, glatt, glatt. Rauh, rauh, rauh". Ebenso wird gesagt, wenn es sich um die Empfindungen der Wärme und Kälte handelt: „Dies ist kalt". „Dies ist heiß". „Dies ist eiskalt". „Dies ist lau". Hierauf kann zu den allgemeineren Ausdrücken übergegangen werden, „Wärme", „größere Wärme", „geringere Wärme" usw.

1. „Der Unterricht in der Namengebung soll nur darin bestehen, daß die Assoziation des Namens mit dem Gegenstand oder mit der durch den Namen vermittelten abstrakten Vorstellung erzeugt wird. N a m e und S a c h e müssen also in eins verschmelzen, während sie vom Geist des Kindes aufgenommen werden, und es ist deshalb streng zu fordern, daß außer dem Namen kein anderes Wort ausgesprochen werde.

2. Der Lehrer muß stets die Probe machen, ob sein Unterricht den beabsichtigten Zweck erreicht hat oder nicht, und die Proben müssen so angestellt werden, daß sie sich ganz auf dem beschränkten Bewußtseinsgebiet bewegen, das durch den Unterricht in der Namengebung angeregt wurde.

Die erste Probe besteht darin, herauszufinden, ob in dem Geist des Kindes der Name noch in Assoziation steht mit der Sache. Man läßt natürlich eine angemessene Zeit verstreichen, indem zwischen Unterricht und Probe eine kurze, stille Pause eingeschoben wird. Dann fragt der Lehrer das Kind, indem er den behandelten Namen oder die Eigenschaftsbezeichnung lang-

sam und sehr deutlich ausspricht: „Welches ist glatt? Welches ist rauh?“

Das Kind deutet mit dem Finger auf den Gegenstand, und der Lehrer kann sich überzeugen, ob die gewünschte Assoziation vollzogen ist. Ist dies aber nicht geschehen, hat das Kind einen Fehler gemacht, *so darf der Lehrer das Kind nicht verbessern*, sondern muß den Unterricht unterbrechen, um ihn ein andermal wieder aufzunehmen. Wozu denn auch verbessern? Ist das Kind nicht dazu gelangt, Namen und Sache in Assoziation zu bringen, so gibt es keinen andern Weg, dies zu erreichen, als daß sowohl die sinnliche Wahrnehmung als auch die Benennung wiederholt werde; kurz, es ist eben der Unterricht noch einmal vorzunehmen. Wenn aber das Kind einen Fehler gemacht hat, so müssen wir uns sagen, daß es in dem betreffenden Augenblick für die psychische Assoziation, die wir in ihm hervorrufen wollten, nicht fähig war, und wir müssen daher eine andere Zeit wählen.

Wenn wir das Kind verbessern und zu ihm sagen würden: „Nein, das ist falsch,“ dann würden alle diese Worte, da sie die Bedeutung eines Tadels hätten und deshalb einen stärkeren Eindruck machten als andere (also auch stärker als zum Beispiel glatt und rauh), im Geist des Kindes haften und das Erlernen der Benennungen beeinträchtigen. Die Stille hingegen, die man auf den Fehler folgen läßt, gibt das Bewußtseinsfeld frei, und so mag der zweite Unterrichtsversuch aussichtsvoll auf den ersten folgen. Weisen wir das Kind auf die Fehler hin, so veranlassen wir es vielleicht dadurch, dem Gedächtnis durch eine nachteilige Anstrengung aufhelfen zu wollen, oder wir entmutigen das Kind, und doch ist es unsere Pflicht, jede übermäßige Anstrengung und jede Entmutigung so viel als möglich zu vermeiden.

3. Hat das Kind keinen Fehler gemacht, so kann nun der Lehrer die *Bewegungstätigkeit* veranlassen, die der sachlichen Vorstellung entspricht, nämlich die *Nennung der Bezeichnung*, indem er fragt „wie ist dies?“ und das Kind antwortet „glatt“. Hier mag der Lehrer unterbrechen und

zeigen, wie das Wort richtig und deutlich ausgesprochen wird; er holt tief Atem und spricht dann ziemlich laut „glatt", macht auch aufmerksam auf die den Kindern eigentümlichen Fehler in Beziehung auf die Laute und Formen der Sprache.

Was nun die allgemeine Anwendung der gewonnenen Begriffe auf die Umgebung des Kindes betrifft, so rate ich, Unterweisungen dieser auf geraume Zeit, sogar auf Monate noch nicht vorzunehmen. Es finden sich immer Kinder, die, wenn sie einigemal seidene oder samtene Stoffe oder auch nur die glatten und die rauhen Karten angefühlt haben, ganz von selbst verschiedenartige Oberflächen ihrer Umgebung betasten und dazu sagen „glatt", „rauh", „das ist Samt" usw. Hat man es mit normalen Kindern zu tun, so darf man diese spontane Erforschung ihrer Umgebung sicher erwarten, oder, wie ich es gerne nenne, den bewußten Ausbruch des Forschertriebs. In solchen Fällen empfinden die Kinder Freude über jede neue Entdeckung. Es wird ihnen eine Empfindung der Würde und der Befriedigung bewußt, die sie ermuntert, ihre Umgebung nach neuen Wahrnehmungen abzusuchen und so zu selbsttätigen Beobachtern zu werden.

Der Lehrer wache mit der eifrigsten Sorgfalt darüber, wann und wie das Kind zur allgemeinen Anwendung der Begriffe gelangt. So kam es vor, daß einer unserer kleinen Vierjährigen eines Tages, als er im Hofe umherlief, plötzlich stehen blieb und rief: „O der Himmel ist blau!" und eine Zeitlang den weiten blauen Himmel betrachtete.

Als ich eines Tages eines der Kinderheime betrat, kamen fünf oder sechs der Kleinen ruhig zu mir her, betasteten sanft meine Hände und Kleider und sagten: „das ist glatt", „das ist Samt", „das ist rauh". Auch noch andere kamen heran und fingen an, mit ernstem und aufmerksamem Gesichtsausdruck dieselben Worte zu wiederholen, indem sie mich dabei betasteten. Die Lehrerin wollte dazwischentreten, um mir Ruhe zu verschaffen; aber ich winkte ihr wegzubleiben, und ich selbst verhielt mich ganz ruhig und bewunderte diese spontane geistige Rührsamkeit der Kleinen. Der größte Triumph unserer Er-

ziehungsweise sollte immer der sein: Das selbsttätige Fortschreiten des Kindes zu erzielen.

Eines Tages war es einem der kleinen Jungen, der an unsern Zeichenübungen teilnahm, eingefallen, die Umrisse eines Baumes mit Farbstiften auszufüllen. Um dem Stamm Farbe zu geben, ergriff er einen roten Kreidestift. Die Lehrerin wollte sich einmischen und sagte: „Glaubst du, die Bäume hätten rote Stämme?" Ich hielt sie zurück und gestattete dem Jungen, den Baum rot zu färben. Diese Zeichnung war uns wertvoll genug; sie bewies, daß der Junge an seiner Umgebung noch nicht zum Beobachter geworden war. Meine Behandlungsweise bestand in diesem Falle darin, das Kind zu ermuntern, sich an die für die Übung des Farbensinns vorhandenen Spiele zu machen. Es ging täglich mit den andern Kindern in den Garten und konnte die Stämme der Bäume jederzeit sehen. Wenn die Sinnesübungen es einmal erreicht hatten, daß das Kind seine Aufmerksamkeit selbsttätig auf die Farben der Umgebung richtete, dann mußte es in einem glücklichen Augenblick die Wahrnehmung machen, daß die Baumstämme nicht rot seien, gerade wie das andre Kind während des Spieles sich der Tatsache bewußt geworden war, daß der Himmel blau sei. Die Lehrerin fuhr also fort, dem Kind Umrisse von Bäumen zum Ausfüllen zu geben. Eines Tages nahm es einen braunen Stift, um damit den Stamm zu färben, und machte die Äste braun und nahm Grün nur für die Blätter.

Auf diese Weise erhalten wir die Probe vom geistigen Fortschritt des Kindes.

Beobachter lassen sich nicht dadurch erzielen, daß man sagt „beobachte", sondern indem man die Kinder zu der Fähigkeit und den Hilfsmitteln für diese Beobachtung erzieht, und diese Hilfsmittel verschafft ihnen die Erziehung der Sinne. Haben wir einmal solche Tätigkeit geweckt, so ist die Selbsterziehung gesichert; denn geschärfte, wohlgeübte Sinne führen von selbst zu einer genaueren Beobachtung der Umgebung; diese wiederum zieht durch ihre unbegrenzte Mannigfaltigkeit die Aufmerksamkeit an und trägt so zur psychisch-sinnlichen Erziehung bei.

Wenn wir andererseits auf diesem Gebiet der Sinneserziehung bestimmte Anschauungsweisen der Beschaffenheit gewisser Gegenstände aussondern, so werden diese Gegenstände ganz oder teilweise in engem Zusammenhang bleiben mit der Unterweisung, welche auf diese Weise beschränkt bleibt auf die ausgewählten und behandelten Anschauungsweisen. So bleibt die Sinnesbildung unfruchtbar. Hat beispielsweise ein Lehrer nach der alten Methode einen Unterricht erteilt über die Namen der Farben, so hat er eine Vorstellung vermittelt über diese besondere Eigenschaft, aber er hat nicht den Farbensinn ausgebildet. Das Kind kennt nun diese Farben oberflächlich, vergißt sie auch wieder von Zeit zu Zeit, und bestenfalls liegt seine Beurteilungsfähigkeit innerhalb der vom Lehrer eingehaltenen Grenzen. Wenn daher der Lehrer der alten Schule zur allgemeinen Anwendung der Vorstellung übergeht, indem er sagt: „Welches ist die Farbe dieser Blume, dieses Bandes?" so wird die Aufmerksamkeit des Kindes aller Wahrscheinlichkeit nach unveränderlich fest haften bleiben an den vom Lehrer gegegebenen Beispielen.

Wir können das Kind mit einer Uhr vergleichen und sagen, daß die alte Methode ganz so verfährt, als hielte sie die Räder der Uhr fest und bewege die Uhrzeiger auf dem Zifferblatt mit den Fingern. Die Zeiger werden ihren Kreis beschreiben gerade so lang, als wir mit unseren Fingern ihnen die nötige bewegende Kraft vermitteln. Genau so verhält es sich mit der Bildungsarbeit, die sich beschränkt auf das, was der Lehrer mit dem Kind vornimmt. Die neue Methode dagegen kann verglichen werden mit dem Vorgang des Aufziehens, durch welchen der ganze Mechanismus in Bewegung gesetzt wird und die entstehende Bewegung in unmittelbarer Beziehung steht mit der Maschine und nicht mit der Arbeit des Aufziehens. So setzt sich die selbsttätige psychische Entwicklung des Kindes unbegrenzt fort und steht in unmittelbarem Zusammenhang mit der psychischen Potentialität des Kindes selbst und nicht mit der Arbeit des Lehrers.

Die Bewegung oder die spontane psychische Tätigkeit wird in

unserem Fall durch die Erziehung der Sinne angeregt und von dem beobachtenden Verstand gefördert. So erhält zum Beispiel der Jagdhund seine Geschicklichkeit nicht durch die Erziehung seines Herrn, sondern von der besonderen Schärfe seiner Sinne, und sobald diese physiologische Anlage auf die richtige Umgebung angewendet wird, so gibt die Übung im Jagen und die wachsende Schärfe der Sinneswahrnehmungen dem Hunde zuerst Vergnügen, nachher eine wahre Leidenschaft nach der Jagd. Das Gleiche gilt von dem Pianisten, der, indem er seinen musikalischen Sinn und die Beweglichkeit der Hand gleichzeitig ausbildet, dazu gelangt, mit immer größerem Genuß dem Instrument neue Harmonien zu entlocken. Diese doppelte Vervollkommnung schreitet so lange voran, bis der Pianist auf eine Bahn geführt ist, die ihre Grenzen nur in den persönlichen Anlagen findet, die in ihm stecken. Es kann aber ein Physikstudent alle Gesetze der Harmonie kennen, die einen Teil seiner wissenschaftlichen Bildung ausmachen, und doch nicht imstande sein, das einfachste musikalische Stück aufzufassen. Wenn seine Bildung auch umfassend ist, so liegt sie doch innerhalb der bestimmten Grenzen seiner Wissenschaft.

Das Ziel der Erziehung bei den Kleinen muß darin gesehen werden, *die selbsttätige Entwicklung der Persönlichkeit nach der Seite des Geistes, des Gemüts und der physischen Kräfte zu befördern*, nicht etwa aus dem Kind ein gebildetes Wesen, nach dem geläufigen Sinn dieses Wortes, zu machen. Haben wir also dem Kind solche Lehrmittel in die Hand gegeben, die geeignet sind, die Entwicklung der Sinne anzuregen, so müssen wir abwarten, bis jene Tätigkeit, die wir Beobachtung nennen, sich von selbst entwickelt.

Hierin liegt nun die Kunst des Erziehers: er muß verstehen, die Mitwirkung abzumessen, durch die er der Persönlichkeit des Kindes bei ihrer Selbstentwicklung zu Hilfe kommt. Demjenigen, der es richtig angreift, offenbaren die Kleinen gar bald tiefe individuelle Unterschiede, die ein ganz verschiedenes Maß von Beihilfe von seiten des Lehrers verlangen. Manche brauchen

fast keine Hilfe, während andere ein wirkliches Eingelerntwerden nötig haben. Aller Unterricht muß daher streng von dem Grundsatz geleitet werden, die tätige Einmischung des Lehrers soweit als möglich zu beschränken.

Es folgen hier eine Anzahl von Spielen und Aufgaben, die bei dem Bestreben, diesem Grundsatz zu folgen, erfolgreich angewendet worden sind.

Blindenspiele

Die Blindenspiele werden meistens angewendet als allgemeine Übungen der Sinnesempfindung, und zwar in folgender Weise:

Stoffe. Wir haben bei unseren Lehrmitteln ein hübsches Kästchen mit Schubladen, das eine große Mannigfaltigkeit von Stoffen in rechteckigen Stücken enthält: Samt, Satin, Seide, Wolle, Leinen usw. Das Kind muß nun jedes dieser Stücke berühren, die richtige Benennung lernen und dazu etwas über die Beschaffenheit, ob grob, fein, haarig, weich. Dann ruft man das Kind herbei, setzt es an einen der Tische, wo es von allen Kameraden gesehen werden kann, verbindet ihm die Augen und gibt ihm die Stoffe, einen um den andern, hin. Es fühlt sie an, streicht darüber hin, reibt sie zwischen den Fingern und bestimmt „es ist Samt — es ist feines Linnen — es ist rauhes Tuch" usw. Diese Übung erweckt allgemeines Interesse. Gibt man dem Kind einen fremden, nicht erwarteten Gegenstand, zum Beispiel einen Bogen Papier oder einen Schleier, so zittert die kleine Gesellschaft förmlich in der Erwartung der Antwort.

Gewicht. Wir bringen das Kind an denselben Platz, lenken seine Aufmerksamkeit auf die für die Erziehung des Gewichtssinnes benützten Täfelchen, lassen es die bereits wohlbekannten Gewichtsunterschiede wahrnehmen und weisen es dann an, alle dunkeln Täfelchen, welche die schwereren sind, rechts und alle hellen, die leichteren, links zusammenzulegen. Dann verbindet man ihm die Augen, und es eröffnet das Spiel, indem es

jedesmal zwei Täfelchen ergreift. Zuweilen nimmt es zwei von derselben Farbe, zuweilen zwei von verschiedenen Farben, aber in einer Lage, die der entgegengesetzt ist, in der wir sie auf dem Pulte anordnen. Diese Übungen erregen große Spannung; wenn zum Beispiel das Kind zwei dunkle Täfelchen in Händen hat, sie ungewiß von einer Hand in die andere nimmt und sie zuletzt zusammen nach rechts legt, so verfolgen die Kinder alles im Zustand gespannter Erwartung, und ein tiefes Aufatmen drückt am Schlusse die Empfindung der Erleichterung aus. Wickelt sich das ganze Spiel ohne Fehler ab, so gibt das Freudengeschrei der Zuschauer den Eindruck, als hätte ihr kleiner Kamerad die Farben der Täfelchen *mit den Händen gesehen*.

Umfang und Gestalt. Bei ähnlichen Spielen wie dem beschriebenen müssen die Kinder unterscheiden zwischen verschiedenen Münzen, den Würfeln und Bausteinen Fröbels und getrockneten Samen wie Bohnen und Erbsen. Diese Spiele erwecken aber nie das angespannte Interesse wie die vorigen; gleichwohl sind sie nützlich und dienen dazu, eine Assoziation herzustellen zwischen den verschiedenen Gegenständen und den ihnen zugehörigen Eigenschaften, so daß auch die Namengebung durch sie befestigt wird.

Anwendung der Erziehung des Gesichtssinnes auf die Beobachtung der Umgebung

Namengebung (Nomenklatur). Dieses Gebiet ist eines der wichtigsten der ganzen Erziehung.

Die Nomenklatur bereitet eine Genauigkeit der Sprache vor, die man in den Schulen sonst nur allzuoft vermissen muß. So verwenden viele Kinder die Ausdrücke klein und kurz, groß und hoch nicht mit der geringsten Unterscheidung. Dagegen erzielt der Lehrer mit den früher beschriebenen Methoden und mit dem geeigneten didaktischen Material sehr scharfe und klare Vorstellungen und bringt die richtigen Bezeichnungen in Assoziation damit.

Methode des Gebrauchs der didaktischen Materialien. Die Dimensionen. Hat sich das Kind in seinen Spielen eine längere Zeit hindurch mit den drei Kästen mit festen Einsatzstücken beschäftigt und die Übung mit einer gewissen Sicherheit vorzunehmen gelernt, so nimmt die Lehrerin alle Zylinder von gleicher Höhe heraus und legt sie horizontal auf den Tisch, einen neben den andern. Dann nimmt sie die beiden äußersten und sagt „dies ist der dickste — dies ist der dünnste". Sie legt sie nebeneinander, so daß der Unterschied in die Augen springt, und dann vergleicht sie, indem sie die Zylinder bei den Köpfchen faßt, die Grundflächen und macht auf den großen Unterschied aufmerksam. Dann hält sie sie wieder senkrecht nebeneinander und zeigt, daß sie von gleicher Höhe sind, wiederholt dabei mehrmals „dick — dünn". Ist dies geschehen, so sollte die Probe folgen, indem man sagt, „gib mir den dicksten — den dünnsten", und zuletzt wird auch die Benennung geprüft, indem man fragt „wie ist dieser?" In den folgenden Stunden kann die Lehrerin die beiden äußersten Stücke weglassen und die Lektion mit den zwei Stücken, die jetzt die äußersten sind, wiederholen, und so fort, bis sie alle Stücke benutzt hat. Dann nimmt sie nach Belieben eines heraus und sagt „gib mir eins, das ein wenig dicker ist als dieses — ein wenig dünner als dieses".

Mit dem zweiten Kasten von festen Einsatzstücken verfährt sie auf dieselbe Weise. Diesmal stellt sie die Stücke aufrecht hin, da die Basis eines jeden breit genug ist, so daß die Stücke stehen bleiben. Sie sagt dazu „dies ist das höchste — dieses ist das niederste". Dann nimmt sie die beiden äußersten aus der Reihe heraus, bringt sie neben einander, vergleicht die Grundfläche und zeigt, daß sie gleich sind. Von den äußersten geht sie weiter wie vorhin und nimmt jedesmal die beiden nächsten einander entgegengesetzten Stücke.

Beim dritten Kasten ordnet die Lehrerin die Stücke wieder stufenmäßig an, lenkt des Kindes Aufmerksamkeit auf das erste und sagt „dieses ist das größte", dann auf das letzte mit den Worten „dieses ist das kleinste". Dann bringt sie beide neben-

einander und läßt beobachten, wie sie beide sowohl an Höhe als an Grundfläche verschieden sind. Das Weitere vollzieht sich wie bei den beiden genannten Übungen.

Eine ähnliche Unterweisung läßt sich vornehmen mit der Serie abgestufter Prismen, Stäbe und Würfel. Die Prismen sind in dem einen System dick und dünn, in dem andern hoch und nieder. Die Stäbe sind lang und kurz und von gleicher Dicke. Die Würfel sind groß und klein und unterscheiden sich nach Größe und Höhe.

Die Anwendung dieser Vorstellungen auf die Umgebung ergibt sich leicht, wenn wir die Kinder mit dem Anthropometer messen. Sie fangen an, unter sich selbst Vergleiche anzustellen und sagen „ich bin größer — du bist dicker". Solche Vergleiche werden auch vorgenommen, wenn die Kinder ihre Händchen ausstrecken, um zu zeigen, daß sie rein sind, und auch die Lehrerin die ihrigen ausstreckt, um nachzuweisen, daß auch sie reine Hände hat. Nicht selten wird über den Gegensatz in der Größe der Hände herzlich gelacht. Die Kinder machen ein richtiges Spiel daraus, sich selbst zu messen. Sie stellen sich neben einander und sehen einander an; dann entscheiden sie. Oft stellen sie sich auch neben Erwachsene und beobachten mit Neugierde und Interesse den großen Unterschied der Höhe.

Form. Zeigt es sich, daß das Kind unter den Formen der ebenen geometrischen Figuren mit Sicherheit unterscheiden kann, so kann die Lehrerin mit der Unterweisung in den Benennungen beginnen, indem sie zunächst zwei einander so stark entgegengesetzte Formen wählt wie das Quadrat und den Kreis und dabei die gewöhnliche Methode einhält. Es werden nicht alle Namen der geometrischen Figuren gelehrt, sondern nur die der allerbekanntesten Formen wie des Quadrats, des Kreises, des Rechtecks, Dreiecks, Ovals. Es wird nun darauf hingewiesen, daß es Rechtecke gibt, die lang und schmal, und andere, die kurz und breit sind, während die Quadrate auf allen Seiten gleich sind und groß oder klein sein können. Alles das läßt sich an den Einsatzstücken aufs leichteste zeigen, denn das Quadrat paßt an seine Stelle, auch wenn man es herumdreht,

während das Rechteck nicht hineingeht, wenn es quer über die Öffnung gelegt wird. An dieser Übung nimmt das Kind großes Interesse; wir wählen hierzu ein Quadrat und eine Reihe von Rechtecken, deren längste Seite gleich der Seite des Rechtecks ist, während die andere Seite an den fünf Stücken stufenweise kleiner wird.

In gleicher Weise zeigen wir alsdann den Unterschied zwischen Oval, Ellipse und Kreis. Der Kreis paßt hinein, wie er auch gelegt oder gewendet wird; die Ellipse geht in der Quere nicht hinein, in der Länge aber auch dann, wenn man sie umdreht. Das Oval aber paßt nicht, wenn es quer, auch nicht, wenn es umgekehrt eingelegt wird, man muß die breite Kurve nach dem breiten Teil der Öffnung legen und die schmale nach der schmalen Seite derselben. Die großen und die kleinen Kreise passen in ihre Rahmen, wie man sie auch wende. Den Unterschied zwischen Oval und Ellipse verschiebe ich bis zu einer sehr vorgerückten Stufe der Bildung des Kindes und lehre ihn auch dann nicht alle Kinder, sondern nur jene, die an den Formen ein besonderes Interesse zeigen, indem sie das Spiel oft wählen oder nach den Unterschieden fragen. (Solche Unterschiede werden vom Kind besser erst später, etwa in der Elementarschule, und dann spontan, erfaßt.)

Viele Leute glauben, indem wir diese Formen lehren, lehren wir Geometrie, und dies sei verfrüht in den Schulen für so junge Kinder. Andere meinen, wenn wir geometrische Formen darbieten, würden wir besser massive wählen, welche leichter faßbar seien.

Es wird gut sein, hier ein Wort gegen solche Vorurteile zu sagen.

Eine geometrische Form *beobachten*, heißt noch nicht sie *analysieren*, und erst mit der Analyse beginnt die Geometrie. Zum Beispiel, wenn wir dem Kinde von Seiten und Winkeln reden und ihm diese erklären, sei es auch auf gegenständliche Art, wie es Fröbel befürwortet (zum Beispiel das Quadrat hat vier Seiten und kann aus vier gleich langen Stäbchen hergestellt werden), dann betreten wir allerdings das

Gebiet der Geometrie, und hierfür sind die Kinder noch nicht reif. Die Beobachtung der Form aber kann nicht zu frühzeitig sein bei einem Kind in diesem Alter. Die Platte des Tisches, an dem das Kind zu Hause sitzt, ist gewöhnlich ein Rechteck, der Teller ist ein Kreis, und niemand wird sagen wollen, das Kind sei noch nicht reif genug, um sich den Tisch und den Teller anzusehen.

Die Figuren, die wir geben, lenken nur die Aufmerksamkeit auf eine bestimmte Form. Und was die Benennung betrifft, so ist sie ähnlich den Namen, durch welche das Kind die Dinge bezeichnen lernt. Warum sollte es verfrüht sein, das Kind die Worte Kreis, Quadrat, Eirund zu lehren, da es doch zu Hause das Wort rund in Verbindung mit diesen Gegenständen gebrauchen lernt? Es hört seine Eltern von dem viereckigen Tisch, dem runden Tisch usw. reden, und diese allgemein gebräuchlichen Worte bleiben in seiner Vorstellung und in seiner Sprache unklar, wenn wir ihm nicht so helfen, wie es durch den Unterricht in den Formen geschieht.

Die Tatsache sollte uns zu denken geben, daß ein sich selbst überlassenes Kind sich oft abmüht, die Sprache der Erwachsenen und die Gegenstände seiner Umgebung zu begreifen. Rechtzeitige und verständige Unterweisung macht solche Mühe überflüssig, belastet also nicht das Kind, sondern entlastet es und befriedigt seinen Wissenstrieb. Es beweist auch seine Befriedigung durch mannigfachen Ausdruck der Freude. Daneben wird es auch aufmerksam gemacht auf das Wort, welches, wenn man ihm keine Acht schenkt, zur Verschlechterung seiner Sprache beiträgt, während die Lehrerin dadurch, daß sie das Wort deutlich vorspricht und das Kind für die Sache interessiert, ihm die Sprache erleichtert und verbessert. Auch darin liegt ein Vorurteil, wenn man glaubt, das sich selbst überlassene Kind gebe seinem Geist völlige Ruhe. Wäre dem so, dann müßte ihm die Welt fremd bleiben, und doch läßt sich bemerken, wie es allmählich zahlreiche Vorstellungen und Wörter sich aneignet. Es gleicht einem Reisenden, welcher das Neue an seinem Wege beobachtet und sich bemüht, die ihm unbekannte Sprache zu ver-

stehen, die um ihn her gesprochen wird. Gewiß macht auch das Kind große und absichtliche Anstrengungen, zu verstehen und nachzuahmen. Die Unterweisung der Kleinen sollte darauf ausgehen, die Summe dieser vielfach mißleiteten Anstrengung zu verringern und sie zu verwandeln in leichte, reiche und frohe Anregung. Wir sind die Führer dieser Reisenden, die eben die große Welt des menschlichen Denkens betreten. Es sollte uns daran liegen, einsichtsvolle und gebildete Führer zu sein, die sich nicht in leeren Redensarten verlieren, sondern kurz und scharf das Kunstwerk erläutern, für welches der Reisende Interesse zeigt, und wir sollten ihm dann rücksichtsvoll gestatten, es so lange zu beobachten, als ihm lieb ist. Es ist unser Vorrecht, das Kind zur Beobachtung der wichtigsten und schönsten Dinge des Lebens anzuleiten, so daß es nicht Kraft und Zeit an nutzlose Dinge verliert, sondern auf seiner Wanderung Vergnügen und Befriedigung findet.

Ich habe schon auf das Vorurteil Bezug genommen, wonach es angemessener sei, dem Kind die geometrischen Formen in massiver statt in ebener Form darzubieten und ihm z. B. Würfel, Kugel und Prisma in die Hand zu geben.

Sehen wir ab von der physiologischen Seite der Frage, wonach die Auffassung mit dem Auge bei den massiven Formen schwieriger ist als bei den ebenen, und betrachten wir die Sache nur von dem mehr pädagogischen Standpunkt des praktischen Lebens aus.

Die größere Zahl der Gegenstände, die alltäglich vor unsern Augen steht, bieten viel eher den Anblick unserer ebenen geometrischen Einsatzfiguren. Türe, Fensterrahmen, Gemälderahmen, die Tischplatte sind in Wirklichkeit massive Körper, bei denen aber eine der Seiten sehr verkürzt ist und die beiden andern eher den Eindruck einer ebenen geometrischen Figur machen.

Da die ebene Form vorherrscht, sagen wir, der Tisch sei quadratisch, das Fenster rechteckig, der Bilderrahmen oval usw. Körper, deren ausgesprochene Form sich hauptsächlich in der Ebene erstreckt, sind fast die einzigen, die uns immer vor die

Sinnesübung durch Berühren von Stoffen

Sinnesübung durch Berührung

Rechenübung

Kneten — Zeichnen — Ausruhen. Vertrauliches Gespräch mit Mme Pujol
(Pariser Kinderheim, geleitet von Mlle Pujol-Ségalas)

Augen kommen. Und solche Körper werden von unsern ebenen geometrischen Einsatzfiguren klar genug vertreten.

Das Kind wird sehr oft in seiner Umgebung Formen sehen, die es auf diese Weise gelernt hat, selten aber die massiven geometrischen Formen.

Daß der Tischfuß ein Prisma, ein Kegelstumpf oder ein Zylinder ist, wird ihm erst viel später zur Kenntnis kommen, als daß die Tischplatte, auf die es Gegenstände stellt, rechteckig ist. Man spricht auch nicht davon, daß sich ein Haus uns als Prisma oder Kubus darstelle. Tatsächlich gibt es die dreidimensionalen geometrischen Formen nicht in unserer Umgebung; die Gegenstände derselben stellen immer eine Kombination von Formen dar. So erblickt das Kind, wenn wir absehen von der Schwierigkeit, die zusammengesetzte Form eines Hauses mit einem Blick zu erfassen, in ihm nicht eine Identität, sondern eine Analogie der Form.

Es sieht jedoch die ebenen geometrischen Formen deutlich an Fenstern und Türen und in der Vorderseite vieler zu Hause verwendeter körperlicher Gegenstände, an den die Wände schmückenden Gemälden, an den Wänden selbst, am Bodenbelag usw.

So wird die Kenntnis der ebenen geometrischen Formen ihm zu einem Schlüssel, der die äußere Welt erschließt und das Bewußtsein verleiht, daß man in ihre Geheimnisse eingeweiht ist.

Eines Tages ging ich mit einem Knaben der Elementarschule auf dem Monte Pincio spazieren. Er hatte das geometrische Zeichnen gelernt und verstand die Analyse der ebenen geometrischen Figuren. Als wir auf die Höhe gekommen waren, von wo man die Piazza del Popolo und die dahinter liegende Stadt sehen konnte, streckte ich die Hand aus und sagte: „Sieh hin, alle die Werke der Menschen sind eine große Masse geometrischer Figuren", und tatsächlich sah man Rechtecke, Ovale, Dreiecke und Halbkreise auf zahllose Arten die grauen rechteckigen Fassaden der Gebäude schmücken oder unterbrechen. Solche Einförmigkeit bei solcher Ausdehnung der Gebäude

schien die Begrenztheit des menschlichen Intellekts zu beweisen, während in einem benachbarten Park die Sträucher und Blumen die unendliche Verschiedenheit der Naturformen deutlich erkennen ließen.

Der Knabe hatte diese Beobachtung noch nie gemacht; er hatte die Winkel, Seiten und Konstruktionen der geometrischen Figuren gelernt, ohne weiter darüber nachzudenken und mit Langeweile über dieses trockene Geschäft. Zuerst lachte er über den Gedanken, daß der Mensch geometrische Figuren anhäufe, dann erwachte sein Interesse: er sah lange hin auf die Gebäude, und ein Ausdruck lebhaften Nachdenkens zeigte sich in seinem Gesicht.

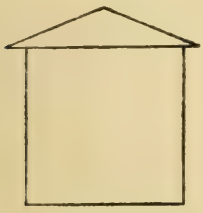
Rechts von dem Ponte Margherita wurde eine Fabrik gebaut, und ihr eisernes Rahmenwerk bot eine Reihe von Rechtecken dar. „Was für eine langweilige Arbeit!" sagte der Junge im Hinblick auf die Arbeiter. Und als wir dann zu dem Park kamen und einen Augenblick lang die Fülle von Gras und Blumen sahen, sagte er: „Das ist prächtig". Aber dieses Wort „prächtig" bezog sich auf das innere Erwachen seiner Seele.

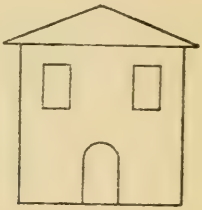
Diese Erfahrung ließ mich überlegen, daß in der Beobachtung der ebenen geometrischen Figuren und in der der Pflanzen, welche die Kinder in den eigenen Gärtchen wachsen sehen, wertvolle Quellen sowohl geistiger als sittlicher Erziehung liegen.

Aus diesem Grunde wollte ich mein Werk breit anlegen und das Kind nicht nur anleiten, die Formen seiner Umgebung zu beobachten, sondern auch das Werk des Menschen von dem der Natur zu unterscheiden und die Früchte menschlicher Arbeit schätzen zu lernen.

Konstruktionen mit Figuren aus Papier. — Ich lasse geometrische Figuren von verschiedener Art aus Papier ausschneiden und zeige den Kindern, wie man daraus neue Figuren zusammensetzt. Ich erwarte nicht, daß sie das von selbst tun, sie sollen vielmehr zu diesem Zweck selbständig ihre Umwelt beobachten oder es soll in ihnen für diese Beobachtung Interesse erweckt werden, so daß sie sie freiwillig fortsetzen.

Anfangs also zeige ich, wie man konstruiert. Ohne ein Wort zu sagen, bringe ich mein Bündel von Papierfiguren, setze mich in ein Sesselchen und lasse die Neugierigen sich um mich her versammeln. Dann nehme ich z. B. ein Quadrat und ein gleichschenkliges Dreieck mit langer Basis, setze dieses auf das Quadrat, daß die an der Basis liegenden Ecken ein wenig über die Quadratseite herausragen, klebe es mit etwas Gummi fest: und wir haben ein Häuschen.





Ein Halbkreis, dessen Durchmesser so lang ist als die kürzere Seite eines länglichen Rechtecks gibt mit diesem zusammen die Gestalt eines Törchens.

Ist der Gummi trocken, so wird noch ein wenig nachgezeichnet, um die Sache deutlicher zu machen. Das Dreieck der ersten Figur wird mit einem roten Stift ausgezogen, das Quadrat mit Gelb gefüllt mit Ausnahme dreier, mit Grün zu umziehender

Figürchen, die eine Tür und zwei Fenster darstellen. Die Papierfiguren müssen natürlich groß genug sein, damit man gehörig mit ihnen umgehen kann.

Zunächst fertigt die Lehrerin sie an; doch wäre es besser, sie wären in großer Anzahl schon fertig vorhanden.

Habe ich einmal die Sache eingeleitet, so lasse ich die Kinder nach ihrem eigenen Gutdünken weitermachen — achte nur darauf, daß sie keine Fehler machen.

Zeichnen. a) Freies Zeichnen. Man gibt dem Kind ein Blatt weißes Papier und einen Bleistift und sagt ihm, es möge zeichnen, was ihm beliebe.

Solche Zeichnungen sind den Experimentalpsychologen seit langer Zeit interessant. Ihre Bedeutung liegt darin, daß sie die Fähigkeit des Kindes zu beobachten und seine individuellen Neigungen enthüllen. Gewöhnlich sind die ersten Zeichnungen formlos und verwirrt, und man sollte das Kind fragen, was die Zeichnung vorstellen soll; das schreibe man dann zur Erinnerung unter die Zeichnung.

Allmählich werden die Zeichnungen verständlicher und zeigen sehr deutlich den Fortschritt des Kindes in der Beobachtung der Formen seiner Umgebung. Oft finden sich die kleinsten Einzelheiten verzeichnet in der ungelenken Skizze. Und da das Kind zeichnet, was es will, so offenbart es uns, welche Gegenstände seine Aufmerksamkeit am meisten anziehen.

b) Zeichnungen im Anschluß an die Konstruktionen aus Papier. Die Kinder zeichnen die Jalousien, die Türen der Fassaden, die Eisengitter über dem Haustor usw. Gewöhnlich bringt das Kind die Zeichnungen an den selbst konstruierten Figuren an, wenn diese gut getrocknet sind, das heißt ein oder zwei Tage nach dem Zusammenkleben der Papierstücke.

c) Ausfüllen von Umrißzeichnungen. Diese Zeichnungen sind deshalb so wichtig, weil sie zur Vorbereitung aufs Schreiben dienen. Sie leisten für den Farbensinn das, was das freie Zeichnen für den Formensinn leistet und offenbaren die Fähigkeiten des Kindes in Beziehung auf die Beobachtung der Farben, wie das freie Zeichnen in Beziehung auf die Beobachtung der Formen der Umwelt. Im Kapitel über das Schreiben soll von dieser Arbeit ausführlicher die Rede sein. Die Übungen bestehen darin, daß Umrißlinien in Schwarz mit farbigem Stift ausgefüllt werden. Diese Umrisse

stellen die einfachen geometrischen Figuren dar und verschiedene dem Kinde im Schulzimmer, Haus und Garten wohlvertraute Gegenstände, wie Blumen, Tiere usw.

Das Kind muß die Farbe wählen und dabei zeigt sich, ob es die Farben der Dinge seiner Umgebung richtig beobachtet hat.

Freie Knetarbeit. Diese Übungen sind den soeben besprochenen ähnlich. Das Kind formt hierbei aus Ton, was ihm beliebt, das heißt solche Gegenstände, an die es sich am lebhaftesten erinnert und die ihm am meisten Eindruck gemacht haben. Man gibt dem Kind ein Brett mit einem Klumpen Ton und läßt es arbeiten. Wir besitzen einige sehr beachtenswerte Knetformen, die von unsern Kleinen ausgeführt worden sind. Manche stellen Gegenstände, die sie gesehen haben, im einzelnen mit überraschender Genauigkeit dar. Und was besonders überraschend ist, diese Modelle wiederholen nicht nur die Form, sondern oft auch die Dimensionen der Gegenstände, mit denen die Kinder in den Schulen zu tun haben.

Viele Kleinen formen die Gegenstände, die sie zu Hause sehen, besonders Küchengeräte, Krüge, Töpfe, Pfannen. Zuweilen bekommen wir eine einfache Wiege zu sehen, in welcher ein Brüderchen oder Schwesterchen liegt. Anfangs muß man diese Formen mit Bezeichnungen versehen wie beim freien Zeichnen, später sind sie jedoch leicht zu erkennen, und die Kinder lernen auch die geometrischen Körper zu formen. Für den Lehrer sind diese Knetformen ein sehr wertvolles Material, sie lassen gewisse individuelle Anlagen deutlich erkennen und helfen so zu einem besseren Verständnis des Kindes. In unserer Methode haben sie ihre Bedeutung auch darin, daß sie die dem Alter entsprechende psychologische Entwicklung offenbaren. Die Lehrerin erhält aus solchen Übungen auch wertvolle Fingerzeige für ihr Eingreifen bei der Heranbildung des Kindes. Kinder, die sich als Beobachter erweisen, werden sich wahrscheinlich zu selbständigen Beobachtern der Umwelt entwickeln; sie können auf dem Weg zu diesem Ziel befördert werden durch Übungen, die dazu dienen, die verschiedenen Wahrnehmungen und Vor-

stellungen zu befestigen und deutlicher zu machen. Solche Kinder werden auch am raschesten zum spontanen Schreiben gelangen. Jene, deren Knetarbeiten formlos und unklar bleiben, brauchen die Hilfe der Lehrerin, die ihre Aufmerksamkeit auf besonders materielle Weise auf die Gegenstände der Umwelt hinlenken muß.

Geometrische Zerlegung der Figuren; Seiten, Winkel, Mittelpunkt, Kanten. Die geometrische Analyse eignet sich für die Kleinen nicht. Ich habe ein Mittel versucht, auf diese Zerlegung vorzubereiten und mich auf das Rechteck beschränkt; es wird hierzu ein Spiel benützt, das eine Zerlegung vorführt, ohne das Kind abstrakt damit zu beschäftigen. Dieses Spiel führt die Sache sehr klar vor Augen.

Das Rechteck, das ich benütze, ist die Platte eines der Tische für die Kinder, und das Spiel besteht darin, daß der Tisch für eine Mahlzeit gedeckt wird.

Ich habe in jedem Kinderheim eine Sammlung von Spiel-Tischgeräten, wie sie in jedem Spielwarengeschäft zu haben sind, darunter Suppen- und Fleischschüsseln, Salzbüchsen, Gläser, Messer, Gabeln, Löffel usw. Ich lasse den Tisch für sechs decken, je zwei Plätze an den Lang- und einen an den Schmalseiten. Eines der Kinder legt die Sachen nach meiner Anweisung. Ich sage, es solle die Suppenschüssel in den Mittelpunkt stellen, diese Serviette in eine Ecke. „Stelle diese Schüssel in die Mitte der kurzen Seite." Dann muß das Kind den Tisch besehen. Ich sage: „In dieser Ecke fehlt etwas. Wir brauchen noch ein Glas auf dieser Seite. Sehen wir einmal nach, ob wir auf den Langseiten alles richtig gelegt haben. Ist auf den beiden Kurzseiten alles in Ordnung? Fehlt noch etwas in den vier Ecken?"

Weiter darf man wohl mit der Analyse vor dem sechsten Lebensjahr nicht gehen, denn ich glaube, das Kind wird schon eines Tages eine der geometrischen Einsatzfiguren nehmen und die Seiten und Winkel selbständig zu zählen anfangen. Wollten wir solche Begriffe lehren, die Kinder würden sie sicher er-

lernen; aber es wäre nur Formelkram ohne die Grundlage der Erfahrung.

Übungen des Farbensinns. Von den angewendeten Farbenübungen ist schon die Rede gewesen. Hier möge die Reihenfolge derselben angegeben und sie näher beschrieben werden.

Übungen, durch welche zur Beobachtung der Umwelt angeregt werden soll. — a) *Stoffe und deutsche Puppen.* Es ist schon davon die Rede gewesen, daß wir eine Schachtel farbiger, in verschiedene Fächer eingeordneter Stoffe benützen. Die Stoffe, sowohl sehr lebhaft gefärbte als solche, die man im Handel *mittelfarbige* nennt, sind aus Samt, Seide, Wolle und Baumwolle. Manche sind gefleckt, andere punktiert, verschiedenfarbig und nach schottischer Art gestreift. Die Kinder müssen die Farbe des Stoffes angeben, und dies wird sie befähigen, die Farben der von den Leuten getragenen Kleider und die verschiedenen Farben desselben Stoffes zu erkennen.

Auch die *deutschen Puppen*, die aus Häkelarbeit von Wolle in jeder Farbe bestehen, dienen demselben erzieherischen Zweck; dabei sind sie weich, warm, billig, da sie leicht herzustellen sind (das Gesicht ist aus weißer Strickwolle, Nase und Augen werden als Punkte aus dunkler, der Mund aus roter Wolle eingesetzt, das Kleid sieht wie ein gestricktes Pelzchen aus, die Wollflocken zeigen bunte Farben); sie sind auch leicht zu handhaben und lassen sich wie ein Ball umherschleudern.

Zeichnungen und Bilder. Es sind Umrißzeichnungen da, welche die Kinder mit farbigem Stift, später auch mit dem Pinsel ausfüllen, wozu sie die Wasserfarben selbst anrichten. Die ersten Zeichnungen stellen Blumen, Bäume, Schmetterlinge und Tiere dar; dann gehen wir zu einfachen Landschaften über mit Häusern, Himmel, Gras, menschlichen Gestalten. Sind die Kinder weiter vorgerückt, so erhalten sie auch gedruckte Ansichtspostkarten zum Kolorieren, die auf der einen Seite den gewöhnlichen Vordruck der Postkarten, auf der andern eine Umrißzeichnung tragen, welche von den Kindern sehr hübsch koloriert wird.

Diese Zeichnungen sind uns beim Studium der Entwicklung des Kindes in Beziehung auf die Beobachtung der Umgebung sehr dienlich. Die Kinder wählen die Farben aus und werden bei ihrer Arbeit völlig sich selbst überlassen. Geben sie z. B. einem Küken Rot, einer Kuh Grün, so ist klar, daß sie noch nicht beobachteten. Doch war hiervon bei der allgemeinen Besprechung der Methode die Rede. Diese Zeichnungen geben auch Zeugnis von dem Erfolg der Erziehung des Farbensinnes, insofern es sich zeigt, ob das Kind zarte und harmonische Schattierungen wählt oder aber kräftige und kontrastierende.

Weil das Kind sich erinnern muß an die Farbe der in der Zeichnung dargestellten Gegenstände, so wird es hierdurch veranlaßt, die Dinge seiner Umgebung zu beobachten, und es kommt bald hierzu der Eifer, eine Ansichtspostkarte bemalen zu dürfen. Nur jene Kinder, welche innerhalb der Umrißlinie zu bleiben und die richtigen Farben anzuwenden verstehen, dürfen sich an die letzten Aufgaben machen, nach denen der Ehrgeiz verlangt. Diese Zeichnungen sind sehr leicht, aber doch dankbar und stellen zuweilen wirklich künstlerische Leistungen dar. Die Leiterin des Kinderheims in Mexiko, die lange bei mir studiert hat, schickte mir zwei Zeichnungen: die eine stellte eine Klippe dar, wobei die Steine gar harmonisch hellviolett und mit braunen Schatten, die Bäume in zwei Schattierungen von Grün und der Himmel sanft blau dargestellt waren. Die zweite zeigte ein braunes Pferd mit schwarzen Augen, schwarzer Mähne und schwarzem Schweif.

Eine unserer Lehrerinnen gab den Kindern Drucke aus einem alten Buch, wobei das Helldunkel die Farben prächtig hervortreten ließ. Ich selbst gab auch, um das Ganze der zu kolorierenden Figur deutlicher zu machen und die Arbeit mehr in die Augen fallen zu lassen, ganz schwarze Zeichnungen anstatt nur Umrißlinien.

Es sind aber die Übungen, wobei Umrisse ausgefüllt werden, unentbehrlich als Vorübungen des Schreibens. Der Farbstift wird dabei gehalten wie die Schreibfeder.

Die Methoden das Lesen und Schreiben zu lehren

Spontane Entwicklung der schriftlichen Sprachdarstellung

Schon als ich Leiterin der orthophrenischen Schule in Rom war, hatte ich angefangen, für den Lese- und Schreibunterricht verschiedene Unterrichtsmittel zu versuchen. In ihrer praktischen Anwendung waren diese Mittel meine eigene Erfindung.

Itard und Séguin geben keine planmäßige Methode für den Schreibunterricht. Aus den früher angeführten Stellen kann man ersehen, wie Itard verfuhr, um das Alphabet zu lehren, und Séguin sagt über den Schreibunterricht folgendes:

Um das Kind vom Zeichnen zum Schreiben zu führen, das seine unmittelbare Anwendung ist, braucht der Lehrer nur zu sagen, das D sei ein Halbkreis, auf eine Senkrechte gesetzt, das A bestehe aus zwei schiefen, oben sich treffenden und von einer Wagerechten geschnittenen Linien usw.

Wir brauchen uns nicht länger mehr damit zu plagen, wie das Kind schreiben lernen soll: es zeichnet, und d a n n schreibt es. Es braucht nicht gesagt zu werden, daß wir das Kind die Buchstaben zeichnen lassen nach den Gesetzen der Analogie und des Gegensatzes, z. B. das O neben dem I, B neben P, T im Gegensatz zu L usw."

Nach Séguin also wäre es nicht nötig, das Kind schreiben zu l e h r e n. Aber dieser Autor hat, wenn er vom Schreiben spricht, die Druckbuchstaben im Auge! Nirgends spricht er davon, daß seine Schüler etwa auf eine andere Weise schreiben

lernen sollen. Er gibt nur eine weitläufige Beschreibung des Zeichnens, das auf das Schreiben vorbereitet und dieses schon enthält. Diese Zeichenmethode ist voll von Schwierigkeiten und ging hervor aus den vereinigten Versuchen Itards und Séguins.

„Kapitel XL: Zeichnen. Der erste Begriff, der beim Zeichnen erworben werden muß, ist der der Ebene, welche die Zeichnung aufnehmen soll, der zweite der der Spur oder des Umrisses. In diese Begriffe ist alles Zeichnen, aller lineare Ausdruck eingeschlossen.

„Diese beiden Begriffe stehen in Wechselbeziehung und in dieser Beziehung wurzelt die Vorstellung oder die Fähigkeit, Linien nach dieser Auffassung hervorzubringen; Linien verdienen diesen Namen nur, wenn sie methodischen und bestimmten Richtungen folgen: die planlose Spur ist keine Linie, nur dem Zufall überlassen, kann man ihr keinen Namen geben.

„Der planmäßige Linienausdruck hat aber einen Namen, da er eine Richtung verfolgt, und da alles Schreiben und Zeichnen nichts anderes ist als ein Ganzes, bestehend aus den von einer Linie verfolgten verschiedenen Richtungen, so müssen wir, ehe an das herangegangen wird, was man gewöhnlich Schreiben nennt, unbedingt die Begriffe von der Ebene und der Linie geben. Das normale Kind erwirbt sie aus Instinkt, aber man muß sie hervorheben, um dem Schwachsinnigen in ihrer Anwendung Sorgfalt und Bewußtsein einzuimpfen. Durch methodisches Zeichnen kommt er in planmäßige Berührung mit allen Teilen der Ebene und wird, von der Nachahmung geleitet, zuerst einfache, später immer mehr zusammengesetzte Linien auszuführen.

„Der Schüler kann angeleitet werden: 1. die verschiedene Arten von Linien zu beschreiben; 2. sie nach verschiedenen Richtungen und in verschiedenen Lagen in Beziehung auf die Ebene zu zeichnen; 3. aus der Vereinigung dieser Linien zuerst einfache, später zusammengesetzte Gebilde zu zeichnen. Der Schüler muß also gelehrt werden, gerade Linien von Kurven, senkrechte von wagrechten und den verschiedenen Arten von schiefen zu unter-

scheiden und die verschiedenen Verbindungspunkte zweier oder mehrerer Linien, die eine Figur bilden, schließlich klar herauszubringen. Diese planmäßige Analyse des Zeichnens, durch die das Kind hindurchgeht, ist in allen ihren Teilen so wesentlich, daß ein Kind, das, ehe es meinem Unterricht anvertraut wurde, schon viele Buchstaben schreiben konnte, sechs Tage brauchte, um eine senkrechte und eine horizontale Linie zu zeichnen, fünfzehn Tage, ehe es ihm gelang, eine Kurve und eine Eilinie nachzumachen. Ja, die Mehrzahl meiner Schüler sind lange nicht imstande, auch nur die Bewegungen meiner Hand auf dem Papier nachzumachen, bevor sie eine Linie in einer bestimmten Richtung zeichnen sollen. Die Begabtesten bringen etwas hervor, das dem, was ich ihnen zeige, gerade entgegengesetzt ist, und alle verwechseln den Verbindungspunkt zweier Linien, wenn er auch noch so sehr in die Augen fällt. Allerdings hilft die gründliche Kenntnis, die ich ihnen von den Linien und vom Umriß beigebracht habe, den Zusammenhang zu finden, der hergestellt werden muß zwischen der Ebene und den verschiedenen Anhaltspunkten, die auf ihr verteilt werden müssen, aber bei der schwachen Begabung meiner Schüler muß beim Fortschreiten zur Senkrechten, Horizontalen, Schiefen, Eilinie und Kurve die Schwierigkeit in Betracht gezogen werden, die sich einem unlenksamen Verstand und einer schwachen, ungeschickten Hand entgegenstellen.

„Es ist nicht nur das, daß sie etwas Schwieriges überwinden sollen, denn sie müssen bei mir ja eine Reihe von Schwierigkeiten bewältigen, und ich frage mich deshalb, ob von diesen Schwierigkeiten nicht einige größer, andere geringer seien, und ob sie nicht auseinander hervorgehen wie Theoreme. Bei diesen Überlegungen haben mich die folgenden Gedanken geleitet.

„Die Senkrechte ist eine Linie, welcher Auge und Hand in Auf- und Abbewegung unmittelbar folgen können. Die Wagrechte ist weder dem Auge noch der Hand natürlich, indem sie vom Mittelpunkt der Ebene ausgeht und nach den Seiten verläuft.

„Die schiefe Linie verlangt noch eine kompliziertere Bestimmung in dieser Hinsicht, und die Kurve fordert in ihrer Beziehung zur Ebene solche Bestimmtheit und solche Verschiedenheiten, daß wir mit einem näheren Studium dieser Linien nur Zeit verlieren würden. Die einfachste Linie ist also die senkrechte, und von ihr habe ich deshalb meinen Schülern einen Begriff gegeben.

„Die erste geometrische Formel ist nun die: von einem gegebenen Punkt zu einem andern kann nur e i n e gerade Linie gezogen werden.

„Ausgehend von diesem Axiom, das nur allein die Hand beweisen kann, machte ich zwei Punkte auf der Wandtafel und verband sie durch eine Senkrechte. Meine Schüler versuchen, das Gleiche zu tun zwischen den Punkten auf ihrem Papier, aber bei einigen geht die Senkrechte rechts an dem Punkt vorbei, bei andern links, gar nicht zu reden von denen, die nach allen Richtungen hinausfahren. Um diese Verirrungen, die oft mehr aus einem Mangel des Sehens und des Verstandes herrühren als vom Unvermögen der Hand, einzuschränken, habe ich es für ratsam gehalten, die Ebene zu begrenzen, indem ich zwei Senkrechte zog rechts und links von den Punkten, die nun das Kind in der Mitte zwischen den gegebenen Grenzlinien und parallel zu diesen verbinden soll. Genügen diese Linien nicht, so lege ich zwei Lineale in senkrechter Richtung auf das Papier, und diese machen die Abirrungen der Hand unmöglich. Diese materiellen Schranken sollen jedoch nicht lange angewendet werden. Wir nehmen sie wieder weg und halten sie abermals an die parallelen Linien, zwischen denen der Schüler die dritte zu ziehen hat. Dann wird eine dieser Leitlinien weggewischt, man läßt nur noch die rechts oder links, entfernt schließlich auch diese, ja weiterhin auch die Punkte, zuerst den oberen, der der Hand und der Linie als Ausgangspunkt diente. So lernt das Kind eine Senkrechte ziehen ohne materielle Lenkung und ohne Anhaltspunkte.

„Die gleiche Methode, dieselben Schwierigkeiten, dieselben Mittel der Leitung gelten auch von der Wagrechten. Wenn

z. B. diese Linien richtig einsetzen, so müssen wir warten, bis das Kind sie krümmt, was in der Natur der Sache liegt. Genügen die beiden Punkte nicht, die Richtung festzuhalten, so werden wieder parallele Linien oder Lineale angewendet.

„Schließlich muß das Kind eine Horizontale und dazu eine Vertikale so zeichnen, daß sie zusammen einen rechten Winkel bilden. Auf diese Weise lernt der Schüler das Wesen dieser Linien besser verstehen und ihre Beziehung beim Zeichnen von Figuren.

„Man sollte nun glauben, daß bei der weiteren Darstellung der Linien das Studium der Schiefen unmittelbar auf das der Senkrechten und Wagrechten folgt, aber dem ist nicht so. Die Schiefe, die ihre Neigung mit der Senkrechten und die Richtung mit der Wagrechten gemeinsam hat, und wie diese beiden eine Gerade ist, stellt wegen ihrer Beziehungen zu andern Linien vielleicht einen zu verwickelten Begriff dar, als daß sie ohne nähere Vorbereitung aufgefaßt werden könnte."

So fährt nun Séguin fort, auf viele Seiten die Schiefe abzuhandeln, die er seine Schüler wieder zwischen Parallelen zeichnen läßt. Dann spricht er von den vier Kurven, die er rechts und links von einer Senkrechten, sowie unter und über einer Wagrechten hin zeichnen läßt und schließt: „So ergibt sich die gesuchte Lösung des Problems — die Senkrechte, die Wagrechte, die Schiefe und die vier Kurven, deren Vereinigung die Kreislinie darstellt, enthalten alle möglichen Linien, alles Schreiben.

„Nachdem wir so weit gekommen waren, glaubten wir, Itard und ich, zunächst Halt machen zu können. Der nächste Schritt war, das Kind regelmäßige Figuren zeichnen zu lassen und dabei natürlich mit den einfachsten zu beginnen. Der allgemeinen Ansicht folgend, hatte ich auf Itards Rat mit dem Quadrat begonnen und die Sache drei Monate lang fortgesetzt, ohne daß ich mich den Kindern verständlich machen konnte."

Nach einer langen Reihe von Versuchen auf Grund der Genesis der geometrischen Figuren erkannte Séguin, daß das Dreieck die am leichtesten zu zeichnende Figur sei.

„Wenn drei Linien zusammentreffen, so bilden sie stets ein Dreieck, während vier Linien in hundert verschiedenen Richtungen zusammentreffen können, ohne parallel zu sein und also ohne ein Quadrat zu bilden.

„Aus diesen und vielen anderen Versuchen leitete ich die ersten Grundsätze des Schreibens und Zeichnens für den Schwachsinnigen ab, Grundsätze, deren Anwendung zu einfach ist, als daß ich sie weiter auseinanderzusetzen brauchte."

Dies war also das Verfahren, das meine Vorgänger beim Schreibunterricht mit Schwachsinnigen anwandten. Beim Lesen verfuhr Itard folgenderweise: er schlug Nägel in die Wand und hing geometrische Figuren aus Holz daran, wie Dreiecke, Quadrate, Kreise. Dann zeichnete er deren genaue Umrisse auf die Wand, worauf er die Figuren wegnahm und den „Knaben von Aveyron" sie wieder an die richtigen Nägel hängen ließ, wobei die Zeichnung ihn leiten mußte. Aus diesem Zeichnen ging dann der Gedanke der ebenen geometrischen Einsatzfiguren hervor. Schließlich ließ er große Druckbuchstaben aus Holz anfertigen und verfuhr damit in gleicher Weise wie mit den geometrischen Figuren, machte also eine Umrißzeichnung an die Wand und brachte die Nägel so an, daß das Kind die Buchstaben daran aufhängen und sie wieder abnehmen konnte. Später benutzte Séguin anstatt der Wand die Horizontalebene; er zeichnete die Buchstaben auf den Boden einer Schachtel und ließ das Kind feste Buchstaben darauf legen.

Nach zwanzig Jahren war Séguin immer noch bei seiner alten Methode geblieben.

Eine Kritik der von Itard und Séguin für den Lese- und Schreibunterricht angewandten Methode scheint mir überflüssig zu sein. Die Methode hat zwei Grundirrtümer, die sie gegenüber den für normale Kinder gebrauchten Methoden minderwertig machen, nämlich das Lesen mit Druckbuchstaben und die Vorbereitung aufs Schreiben durch ein Studium der begrifflichen Geometrie, wie wir es nur von Schülern höherer Schulen verlangen. Séguin vermengt hier die Begriffe auf eine

ungewöhnliche Weise. Er ist von dem psychologischen Studium des Kindes und der Beziehung zu seiner Umgebung plötzlich übergesprungen zu dem Studium des Ursprungs der Linien und ihrer Beziehung zur Ebene.

Er sagt, das Kind zeichne ohne weiteres eine Senkrechte, aber die Horizontale werde zu einer Kurve, wie es in der Natur der Sache liege, und dies bringt er damit in Zusammenhang, daß der Mensch den Horizont als eine Kurve sieht!

Séguins Beispiel zeigt recht deutlich die Notwendigkeit einer besonderen Erziehung, die den Menschen zur Beobachtung geeignet machen und sein logisches Denken leiten soll. Die Beobachtung muß durchaus objektiv, das heißt von jeder Voreingenommenheit frei sein. Séguin hat im vorliegenden Fall die vorgefaßte Meinung, geometrisches Zeichnen sei nötig als Vorbereitung für das Schreiben, und dies hindert ihn, das rein natürliche Verfahren dieser Vorbereitung zu erkennen. Er hat ferner die Voreingenommenheit, daß sowohl die Abirrungen der Linie als die Ungenauigkeit, womit das Kind diese zeichnet, „dem Geist und dem Auge, nicht der Hand", zuzuschreiben seien, und daher plagt er sich wochen- und monatelang ab, die Richtung der Linien zu erklären und das Auge des Schwachsinnigen anzuleiten.

Séguin scheint gemeint zu haben, eine gute Methode müsse von etwas Hohem ausgehen, der Geometrie; die Aufmerksamkeit des Kindes kann würdigerweise nur auf abstrakte Dinge gelenkt werden.

Ist dies nicht ein sehr gewöhnlicher Irrtum?

Ähnliches beobachtet man an mittelmäßigen Menschen: sie spreizen sich mit Gelehrsamkeit und verachten das Einfache. Wie ganz anders der klare Geist jener, die wir als Genies verehren! Newton sitzt ruhig im Freien; ein Apfel fällt vom Baum, er beobachtet es und fragt sich „warum?". Erscheinungen sind nie bedeutungslos; die fallende Frucht und die Gravitation des Weltalls berühren sich in der Vorstellung des Genies.

Wäre Newton ein Kinderlehrer gewesen, so hätte er die Kinder in einer sternhellen Nacht hinausgeführt und ihnen die Welten gezeigt; ein gelehrtes Haus aber hätte es vielleicht für nötig gehalten, ihnen zuerst die verwickelten Rechnungen vorzuführen, die den Schlüssel zur Astronomie in die Hand geben. Galilei entdeckte bei der Beobachtung einer schwingenden Lampe die Pendelgesetze. Im geistigen Leben bedeutet Einfachheit, seinen Geist freimachen von jeder Voreingenommenheit, und dies führt zur Entdeckung des Neuen, wie im sittlichen Leben Bescheidenheit und Armut zu hohen geistigen Eroberungen hinführen.

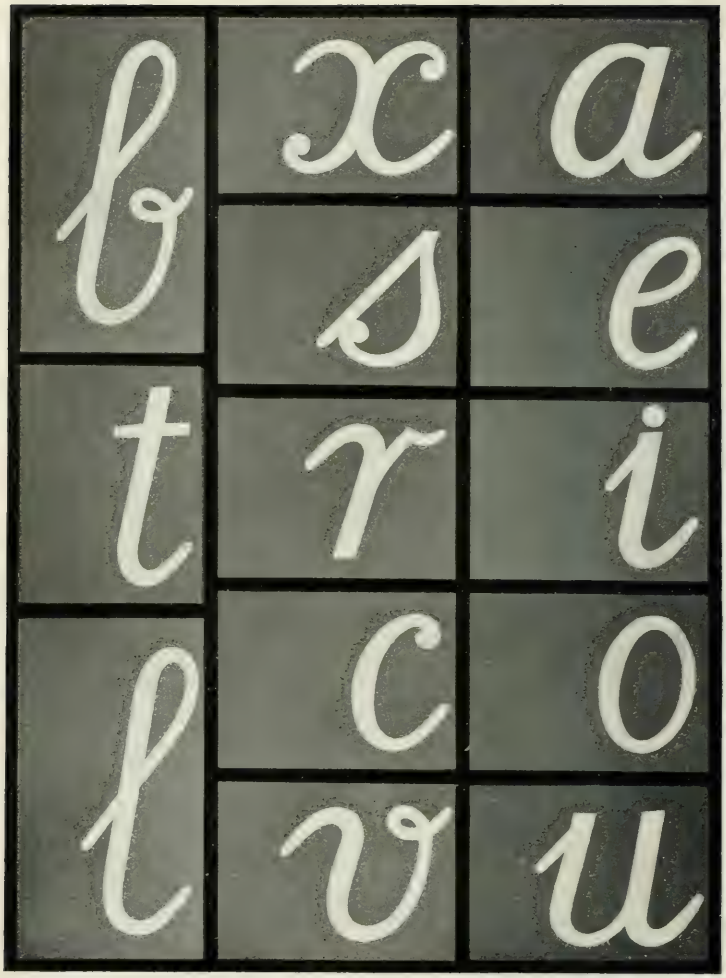
Wenn wir die Geschichte der Eroberungen studieren, so finden wir, daß sie von wirklicher, objektiver Beobachtung und logischem Denken ausgegangen sind. Dies sind ja einfache Dinge und doch selten vereinigt in einem Menschen.

Mag es zum Beispiel nicht sonderbar erscheinen, daß nach der Entdeckung des Malariaparasiten, der in die roten Blutkörperchen eindringt, trotz der wohlbekannten Tatsache, daß der Blutkreislauf ein geschlossenes System von Gefäßen ist, niemand auf den Gedanken kam, der Parasit könnte durch den Stich eines Insekts eingeimpft werden? Dafür schenkte man den Theorien Glauben, das Übel komme aus dem Grundwasser, es werde von den afrikanischen Winden hergeweht oder sei der Feuchtigkeit zuzuschreiben. Aber dies waren unbestimmte Vorstellungen, während doch der Parasit eine bestimmte biologische Erscheinung war.

Als dann die Entdeckung des Malariamoskito die Sache logisch zum Abschluß brachte, hielt man diese Entdeckung für etwas Erstaunliches. Und doch hätte die allereinfachste Überlegung auf den richtigen Weg führen können. Aber gerade diese Einfachheit wurde verschmäht.

Man darf sich geradezu fragen: wie groß müßte der Fortschritt der Welt sein, wenn wir eine Form der Erziehung hätten, die den Menschen zur reinen Beobachtung und logischem Denken vorbereiten würde?

Ausgestanzte Buchstaben aus leichter Pappe



Täfelchen mit Buchstaben aus Sandpapier

Sehr viel Zeit und geistige Kraft geht in der Welt verloren, weil das Falsche groß und die Wahrheit klein und unscheinbar aussieht.

Dies alles sei gesagt, um die Notwendigkeit hervorzuheben, das kommende Geschlecht durch vernünftigere Methoden zu erziehen. Von diesem Geschlecht müssen wir den Fortschritt erwarten. Wir haben bereits gelernt, von unserer Umgebung Gebrauch zu machen, meines Erachtens ist nun aber die Zeit gekommen, wo es notwendig erscheint, die menschliche Kraft nutzbar zu machen durch eine wissenschaftliche Erziehung.

Um zu Séguins Schreibmethode zurückzukehren, so gibt sie uns noch eine andere Erkenntnis, nämlich von dem gewundenen Weg, den wir vielfach bei unserem Unterricht verfolgen. Auch dies kommt von einer Neigung zu verwickelten Dingen her, ähnlich der, die uns alles Verwickelte hochschätzen lehrt. Séguin lehrt Geometrie, um das Kind schreiben zu lehren; der kindliche Geist muß sich in geometrischen Abstraktionen tummeln, um zu der einfachen Leistung zu gelangen, ein gedrucktes D zu zeichnen. Sollte da das Kind nicht wieder einen neuen Umweg machen, um die Druckform zu vergessen und die Schreibform zu lernen? Und wäre es also nicht einfacher gewesen, mit dieser anzufangen?

Aber auch heutzutage glauben wir noch, das Kind müsse, um schreiben zu lernen, zuerst senkrechte Striche machen. Davon ist man allgemein überzeugt. Aber es erscheint nicht natürlich, daß, um die Buchstaben des Alphabets, die alle rund sind, zu erlernen, es nötig sei, mit geraden Strichen und spitzen Winkeln zu beginnen. Ja, wir wundern uns, wie schwierig es ist, die Eckigkeit und Steifheit wegzubringen, mit der der Anfänger die schöne Rundung des O entstellt. Und doch wurde er mit saurer Mühe unserer- und seinerseits dazu gebracht, ganze Seiten mit starren Linien und spitzen Winkeln zu füllen.

Von wem rührt denn der altehrwürdige Gedanke her, daß das erste zu schreibende Zeichen eine gerade Linie sein müsse, und warum vermeiden wir es, auf die Kurven nicht auch so vorzubereiten wie auf die Winkel?

Wir wollen uns einen Augenblick von dieser Voreingenommenheit freimachen und die Sache auf einfachere Weise angeben. Vielleicht können wir dann dem zukünftigen Geschlecht alle Mühe beim Schreibenlernen abnehmen.

Muß der Schreibunterricht mit senkrechten Strichen beginnen? Ein Augenblick klaren und logischen Denkens genügt, um mit Nein antworten zu können. Das Kind hat zu saure Mühe bei dieser Übung. Der erste Schritt sollte der leichteste sein, aber die auf- und ab-Striche sind im Gegenteil die schwierigsten aller Bewegungen der Feder. Nur ein geübter Schreiber könnte eine ganze Seite mit solchen Strichen füllen und sie alle regelmäßig zustande bringen, und doch kann auch jemand, der nur mittelmäßig schreibt, eine Seite voll schreiben, die sich sehen lassen kann. Die gerade Linie ist eben etwas Außerordentliches, der kürzeste Weg zwischen zwei Punkten, während jede Abweichung von diesem Weg eine nicht gerade Linie ergibt. Diese unendlich vielen Abweichungen sind aber leichter als die einzige Spur, welche die Vollkommenheit darstellt. Wenn wir einer Anzahl Erwachsener die Aufgabe stellten, auf der Wandtafel eine Gerade zu zeichnen, so würde ein jedes eine in immer wieder verschiedener Richtung verlaufene gerade Linie zeichnen, aber beinahe allen würde eine gerade Linie gelingen. Würden wir dann fordern, die Linie müsse in einer ganz bestimmten Richtung und von einem angegebenen Punkte aus gezogen werden, so würde schon viel weniger Geschicklichkeit sich offenbaren, der Unregelmäßigkeiten und Fehler wären viel mehr. Fast alle Linien würden lang sein, denn eine jedes muß einen gewissen Anlauf nehmen, um eine gerade Linie zustande zu bringen.

Würde nun verlangt, die Linien müssen kurz und zwischen bestimmten Grenzen eingeschlossen sein, so nähmen die Fehler sehr zu, weil wir den Anlauf, der den Zeichner in der geraden Richtung hält, gehemmt hätten. Bei den im Schreibunterricht gebräuchlichen Methoden geben wir aber außer diesen noch die weitere Einschränkung, daß das Werkzeug des Schreibens in

einer bestimmten Weise zu halten sei, nicht so, wie das Einzelne Neigung dazu verspürt.

So wird das erste Schreiben, das aus freiem Willen hervorgehen sollte, auf vorgeschriebenem und sehr eingeschränktem Wege gefordert. Wir verlangen dabei, daß die einzelnen Striche parallel seien und machen so die Arbeit des Kindes schwierig und unfruchtbar, da dies alles für das Kind unverständlich und zwecklos erscheint.

In den Schreibheften von schwachsinnigen Kindern habe ich beobachtet (und Voisin weist auf dieselbe Erscheinung hin), daß die senkrechten Striche am Anfang der Seite senkrecht sind, zu Ende aber als C-Linien erscheinen. Daraus ergibt sich, daß die Kraft des Schwachsinnigen, die weniger widerstandsfähig ist als die des normalen Kindes, an der Anstrengung allmählich erlahmt und die natürliche Schreibbewegung sich an Stelle der künstlichen und erzwungenen allmählich vordrängt. So verwandeln sich die Geraden in Kurven, die einem C immer ähnlicher werden. Bei normalen Kindern zeigt sich die Erscheinung nicht, denn sie arbeiten bis ans Ende der Seite der natürlichen Neigung entgegen, und so kommt der didaktische Irrtum nicht zum Vorschein. Betrachten wir einmal das selbsttätige Zeichnen normaler Kinder. Wenn sie beispielsweise einen abgefallenen Zweig nehmen und in den Sand des Gartenwegs hineinzeichnen, so sehen wir nie gerade Linien, sondern lange und verschiedentlich verschlungene Kurven. Séguin sah dieselbe Sache, als die Wagrechten, die er seine Schüler zeichnen ließ, so rasch zu Kurven wurden. Und dabei schrieb er diese Erscheinung dem Einfluß der Linie des Horizontes zu!

Daß senkrechte Striche auf das Buchstabenschreiben vorbereiten sollen, scheint doch unglaublich sinnwidrig zu sein. Das Alphabet setzt sich aus Kurven zusammen, deshalb müssen wir darauf vorbereiten, indem wir gerade Striche üben lassen!

„Aber," sagt da jemand, „in manchen Buchstaben kommen doch gerade Striche vor." Gewiß, aber es ist kein Grund da, warum

wir für den Anfang des Schreibens solche Einzelheiten der Formen auswählen sollten.

Man kann die Buchstaben in dieser Weise analysieren, indem man gerade Striche und Kurven unterscheidet, wie wir beim Analysieren der Rede grammatische Regeln finden. Wir alle sprechen jedoch unabhängig von diesen Regeln, warum sollten wir nicht auch unabhängig von solcher Analyse schreiben und auch unabhängig von der gesonderten Ausführung der Teile, die einen Buchstaben bilden? Es wäre traurig, wenn wir erst sprechen könnten, nachdem wir Grammatik studiert haben! Es wäre dasselbe, als könnten wir die Sterne erst betrachten, wenn wir zuvor Infinitesinalrechnung studiert haben, und das Gleiche ist es, wenn wir den Schwachsinnigen erst schreiben lehren, nachdem er den Begriff der Linie auf abstrakte Weise, mit Hilfe der Geometrie erworben hat.

Und nicht weniger sind wir zu bedauern, wenn wir, um zu schreiben, die Teile, aus denen die Buchstaben bestehen, zergliedern müssen.

Die Anstrengung, die wir zum Erlernen des Schreibens für nötig erachten, ist eine rein künstliche Anstrengung, die nicht mit dem Schreiben zusammenhängt, sondern nur mit den Methoden, nach denen es gelehrt wird.

Wir wollen einen Augenblick jedes diesbezügliche Dogma beiseite lassen und alles Geschichtliche oder Gebräuchliche nicht beachten. Es geht uns hier nichts an, wie die Menschheit zu schreiben anfing, oder welches der Ursprung des Schreibens selbst ist. Vergessen wir die aus langem Gebrauch hervorgegangene Überzeugung, daß man zur Vorbereitung auf das Schreiben gerade Striche machen müsse, und versuchen wir, so klar und voraussetzungslos zu sein wie die Wahrheit, die wir suchen wollen.

„Wir wollen eine Person betrachten, die schreibt, und die Tätigkeiten zergliedern, die sie dabei vollzieht", das heißt die mechanischen Verrichtungen, die zum Schreiben gehören.

Dies hieße das Schreiben philosophisch erforschen, und es ver-

steht sich von selbst, daß wir das Individuum studieren müßten, das schreibt, nicht das Schreiben, das Subjekt, nicht das Objekt.

Viele haben mit dem Objekt begonnen und das Schreiben studiert, und viele Methoden sind hierauf begründet worden.

Aber eine vom Individuum ausgehende Methode würde unbedingt neu sein — sehr verschieden von den bisherigen Methoden. Sie würde tatsächlich für den Schreibunterricht eine neue Zeit herbeiführen, die auf der Anthropologie beruhen würde.

Wenn ich bei meinen Versuchen mit normalen Kindern daran gedacht hätte, dieser neuen Schreibmethode einen Namen zu geben, so hätte ich sie tatsächlich , auch ohne zu wissen, welches ihre Erfolge sein werden, anthropologische Methode geheißen. Meine anthropologischen Studien haben mich zu der Methode angeregt, aber die Erfahrung hat mir unerwarteterweise eine andere Bezeichnung als die natürliche erkennen lassen, nämlich „die Methode des spontanen Schreibens".

Beim Unterricht der Schwachsinnigen beobachtete ich folgende Tatsache: Ein schwachsinniges elfjähriges Mädchen, das normale Kraft und Bewegungsfähigkeit der Hand hatte, lernte nicht nähen und nicht einmal die Vorstufe davon, das Stopfen, wobei die Nadel zuerst über, dann unter den Einschlag geschoben wird, indem man eine Anzahl Fäden das einemal aufnimmt, das anderemal fallen läßt.

Ich ließ nun das Kind an den Fröbelschen Matten arbeiten, wobei ein Streifen Papier innen und außen quer zwischen senkrechte, oben und unten befestigte Papierstreifen mit Fäden angeheftet wird. Dies brachte mich auf den Gedanken der Ähnlichkeit zwischen beiden Übungen, und die Beobachtung des Mädchens hatte großes Interesse für mich. Nachdem sie in dieser Fröbelarbeit geschickt geworden war, leitete ich sie wieder zum Nähen an und bemerkte mit Freuden, daß sie nun fähig war, dem Stopfen zu folgen. Von dieser Zeit an ging unserem Nähunterricht regelmäßig dieses Fröbelsche Weben voraus.

Ich erkannte, daß die zum Nähen nötigen Bewegungen der

Hand geübt worden waren, ohne daß das Kind nähte, und daß man also das Kind lehren konnte, wie eine Verrichtung auszuführen ist, ohne daß man diese selbst tun läßt. Ich sah besonders, daß vorbereitende Bewegungen ausgeführt und zu mechanischer Fertigkeit gebracht werden können, wenn man sie auch nicht an der Sache selbst, sondern an der auf sie hinleitenden Vorbereitung anstellen läßt. Die Schüler können sich dann an die richtige Arbeit machen und sie ausführen, ohne daß sie vorher mit ihr zu tun gehabt hätten.

Der Gedanke kam mir, auf diese Weise könnte ich auch das Schreiben vorbereiten, und diese Vorstellung beschäftigte mich aufs lebhafteste. Ich wunderte mich über dessen Einfachheit und ärgerte mich, daß mir das vorher nicht eingefallen war, was mir nun durch Beobachtung des Mädchens eingegeben wurde.

Da ich die Kinder bereits gelehrt hatte, die Umrißlinien der ebenen geometrischen Figuren zu berühren, so brauchte ich sie ja nur anzuleiten, *den Buchstabenformen des Alphabets mit den Fingern nachzufahren.*

Ich ließ nun ein prächtiges Alphabet anfertigen in Kurrentschrift, die kleinen Buchstaben 8 cm hoch, die großen im Verhältnis. Diese Buchstaben waren aus Holz und $^1/_2$ cm dick, die Konsonanten blau, die Vokale rot bemalt. Die Unterseite dieser Buchstabenformen wurde anstatt bemalt bronziert, damit sie dauerhaft wären. Von diesem Holzalphabet hatten wir nur ein Exemplar, daneben aber noch eine Anzahl Karten, auf denen die Buchstaben in derselben Größe und in den gleichen Farben gemalt waren wie die hölzernen. Diese gemalten Buchstaben wurden auf den Karten nach Gegensatz oder Ähnlichkeit der Form in Gruppen geordnet.

Zu jedem Buchstaben des Alphabets hatten wir ein Bild, darstellend einen Gegenstand, dessen Namen mit dem Buchstaben begann. Darüber war der Buchstabe in Schreibschrift groß gemalt, neben diesen die Druckform, aber viel kleiner. Diese Bilder sollten das Gedächtnis für den Laut des Buchstabens unterstützen, und der kleine Druckbuchstabe bildete den Über-

gang zum Lesen der Druckschrift. Diese Bilder sind ja kein neuer Einfall, aber sie ergänzten eine an sich ganz neue Anordnung. Ein solches Alphabet war allerdings sehr teuer, es kostete, handgemacht, 250 Lire.

Der interessanteste Teil meines Versuchs bestand darin, daß ich, nachdem den Kindern gezeigt worden war, wie sie die beweglichen Holzbuchstaben auf die in Gruppen gemalten legen sollten, die Kinder nun auch anhielt, *der Umrißform nach Art fließenden Schreibens nachzufahren*. Ich bereicherte diese Übung noch auf mannigfaltige Art, und so lernten die Kinder, *die Formen der Schriftzeichen nachzuahmen, ohne zu schreiben*. Es fiel mir dabei etwas auf, was mir zuvor nie in den Sinn gekommen war, nämlich, daß wir beim Schreiben zwei verschiedene Arten der Bewegung ausführen; neben der Bewegung zur Erzeugung der Form geht nämlich die Bewegung zur Handhabung des Schreibwerkzeugs her. Und als daher die Schwachsinnigen darin geübt waren, den Formen aller Buchstaben nachzufahren, konnten sie den Schreibstift noch nicht halten. Einen Stift sicher zu halten und zu handhaben, setzt einen besonderen Muskelmechanismus voraus, der von der Schreibbewegung unabhängig ist und neben all den zur Erzeugung der verschiedenen Buchstabenformen nötigen Bewegungen hergehen muß. Wenn ich die Schwachsinnigen zu den das Schreiben charakterisierenden Bewegungen veranlaßte, indem sie die Buchstaben mit den Fingern berühren mußten, übte ich die psycho-motorischen Wege mechanisch ein und befestigte das Muskelgedächtnis für jeden Buchstaben. Es blieb also noch die Vorbereitung des zum Halten und Führen des Schreibwerkzeugs nötigen Muskelmechanismus übrig, und diese veranlaßte ich, indem ich zu der schon beschriebenen noch zwei weitere Stufen hinzufügte. Auf der zweiten Stufe berührte das Kind den Buchstaben nicht mehr nur mit dem Zeigefinger der rechten Hand, sondern mit zwei Fingern, dem Zeigefinger und dem mittleren Finger. Auf der dritten Stufe fuhr es den Buchstaben mit einem kleinen hölzernen Stift nach, der so gehalten wird wie die Feder beim Schreiben.

Im wesentlichen ließ ich es dieselben Bewegungen, bald indem es das Schreibwerkzeug hielt, bald ohne dasselbe wiederholen. Ich sagte, das Kind müsse dem Gesichtsbild des Buchstabenumrisses folgen. Wenn auch sein Finger durch das Berühren der Umrisse der geometrischen Figuren vorgeübt war, so genügte diese Vorbereitung doch nicht immer. Auch wir Erwachsenen können, wenn wir einer Zeichnung über Glas oder Seidenpapier nachfahren, die Linie, die wir sehen und auf der wir den Stift hinführen sollten, nicht ganz genau verfolgen. Die Zeichnung sollte eine gewisse Art von Kontrolle, eine mechanische Führung des Stiftes veranlassen, damit dieser der Spur mit vollkommener Genauigkeit folge und nicht nur auf die Empfindung des Auges allein angewiesen sei. Die Schwachsinnigen konnten auch der Zeichnung nicht immer folgen, weder mit dem Finger noch mit dem Stift. Das Lehrmittel bot bei diesem Geschäft keinerlei Kontrolle oder vielmehr nur die ungenügende durch das Auge des Kindes. Um nun die Bewegung genauer zu regeln und die Ausführung derselben unmittelbar zu leiten, fiel mir ein, Buchstabenformen herzustellen, die so ausgeschnitten waren, daß sie eine Furche darstellten, in der das hölzerne Stäbchen laufen konnte. Ich machte Zeichnungen für solche Lehrmittel, da sich aber die Herstellung als zu teuer erwies, konnte ich meinen Plan nicht ausführen.

Nachdem ich mit dieser Methode ausreichende Versuche angestellt hatte, sprach ich darüber ausführlich vor den Lehrern meiner didaktischen Übungsklassen der staatlichen orthophrenischen Schule. Ich will das hier anführen, was ich vor nunmehr zehn Jahren sagte und was über zweihundert Lehrern im Abdruck in die Hand gegeben wurde, ohne daß sie dadurch veranlaßt wurden, auch nur einen einzigen brauchbaren Gedanken beizusteuern, wie das Professor Ferreri in einem neulich erschienenen Aufsatz mit Verwunderung vermerkt hat *.

* G. Ferreri, Per l'insegnamento della scrittura (Sistema della Dott. M. Montessori). Bolletino dell' Associazione Romana per la cura medico-pedagogica dei fanciulli anormali e deficienti poveri, anno I, n. 4, ottobre 1907. Roma, Tipografia delle Terme Diocleziane.

„Zusammenfassung der didaktischen Lektionen der Dott. Montessori 1900, S. 46 „Gleichzeitiges Lesen und Schreiben": Von jetzt an geben wir die Karten mit den in Rot gemalten Vokalen. Das Kind sieht unregelmäßige, rot bemalte Figuren. Es erhält nun dieselben Vokale in Holz und gleichfalls rot, um sie auf die Buchstaben auf den Karten zu legen. Wir lassen es dann den Vokalen aus Holz nach Art des Schreibens nachfahren und nennen dabei den Laut eines jeden Buchstabens. Die Vokale sind nach der Ähnlichkeit der Form folgendermaßen angeordnet auf den Karten:

o e a
i u

„Man sagt nun dem Kinde beispielsweise: „suche o und lege es an seine Stelle". Dann „was für ein Buchstabe ist dies?" Dabei zeigt sich, daß viele Kinder Fehler machen, wenn sie den Buchstaben nur ansehen. Sie können ihn aber nennen, wenn sie ihn berühren. Es lassen sich dabei sehr interessante Beobachtungen machen und verschiedene Typen in Beziehung auf die visuellen und motorischen Fähigkeiten unterscheiden.

„Wir lassen das Kind die auf die Karten gezeichneten Buchstaben berühren — wobei es zuerst nur den Zeigefinger, nachher diesen und den Mittelfinger benützt — später mit einem wie eine Feder geführten hölzernen Stift. Die Buchstaben müssen nach der Art des Schreibens überfahren werden.

„Die Konsonanten sind blau gefärbt und auch nach der Ähnlichkeit der Form auf den Karten angeordnet. Zu diesen Karten gehört ein bewegliches, aus Holz gefertigtes Alphabet, ebenfalls blau, dessen Buchstaben wieder auf die Karten gelegt werden. Und dann kommt noch eine weitere Reihe von Karten hinzu, wo neben dem Konsonanten einige Bilder zu sehen sind, von Gegenständen, deren Namen mit dem betreffenden Konsonanten beginnen. Neben dem Buchstaben in Schreibschrift finden wir wieder einen kleinen in Druckschrift von derselben Farbe.

„Der Lehrer nennt, indem er den Buchstaben zeigt, den entsprechenden Laut, zeigt dann auf der Karte die abgemalten

Gegenstände und hebt deren Anfangsbuchstaben hervor, z. B. B—Birne: gib mir den Konsonant B, bring ihn an seine Stelle, berühre ihn usw. Bei all diesem beachten wir wohl die sprachlichen Mängel des Kindes.

„Das Nachfahren der Buchstaben in der Art des Schreibens leitet die Muskelerziehung ein, die auf das Schreiben vorbereitet. Eines unserer kleinen Mädchen, das nach dieser Methode unterrichtet wurde, hat alle Buchstaben mit der Feder nachgebildet, obgleich es nicht alle kannte. Es machte diese Buchstaben etwa 8 cm hoch und mit erstaunlicher Regelmäßigkeit. Dieses Kind ist auch in den Handarbeiten sehr geschickt. Das Kind, das die Buchstaben anschaut, erkennt und ihnen nach Art des Schreibens nachfährt, bereitet sich gleichzeitig auf das Lesen und das Schreiben vor.

Werden die Buchstaben nicht bloß angeschaut, sondern gleichzeitig berührt, so prägt sich ihr Bild durch das Zusammenwirken der Sinne viel rascher ein. Später sondern sich die beiden Tätigkeiten: das Sehen wird zum Lesen, das Nachfahren zum Schreiben. Je nach der Anlage des Einzelnen lernt der eine zuerst lesen, der andere zuerst schreiben."

So hatte ich, ungefähr um das Jahr 1899, meine Lese- und Schreibmethode auf den Grundzügen aufgebaut, denen sie jetzt noch folgt. Mit großer Überraschung nahm ich wahr, mit welcher Leichtigkeit ein schwachsinniges Kind, dem ich eines Tages eine Kreide in die Hand gab, auf der Wandtafel mit fester Hand die Buchstaben des ganzen Alphabetes nachzeichnete, obwohl es zum erstenmal schrieb. Dies war schneller gekommen, als ich geahnt hatte. Wie schon gesagt, schrieb eines der Kinder die Buchstaben mit der Feder, obwohl es sie nicht einmal kannte. Ich habe auch beobachtet, daß bei normalen Kindern der Muskelsinn sich überaus leicht entwickeln läßt, und dies erleichtert den Kindern das Schreiben ungemein. Nicht so verhält es sich mit dem Lesen, das einen viel längeren Unterricht verlangt, und eine höhere geistige Entwicklung bedingt, da es in der Deutung von Zeichen und in der Modulation der Stimmtöne besteht, welche das Wort verständlich macht.

Und dies ist ganz und gar eine geistige Aufgabe, während das Kind beim Schreiben nach Diktat Laute in Zeichen materiell überträgt und Bewegungen ausführt, was ihm immer etwas Angenehmes ist. Das Schreiben entwickelt sich leicht und aus eigenem Antrieb im Kind, ähnlich der Entwicklung der gesprochenen Sprache, die eine motorische Übertragung hörbarer Laute darstellt. Das Lesen ist dagegen ein Teil einer abstrakten Geistesbildung, nämlich der Deutung von Gedanken aus schriftlichen Zeichen und kann daher erst später erworben werden.

Meine ersten Versuche mit normalen Kindern waren begonnen worden in der ersten Hälfte des November 1907.

In den beiden Kinderheimen in San Lorenzo hatte ich je von ihrer Eröffnung an (am 6. Januar, bzw. 7. März) nur die Spiele aus dem praktischen Leben und für die Erziehung der Sinne benützt. Schreibeübungen hatte ich nicht angefangen, weil ich wie alle Welt dem Vorurteil huldigte, daß man mit dem Unterricht in Lesen und Schreiben so spät als möglich einsetzen müsse und jedenfalls vor dem sechsten Lebensjahr nicht daran zu denken sei. Doch die Kinder schienen selbst einen gewissen Abschluß der Übungen zu wünschen, durch die sie geistig bereits in überraschender Weise gefördert worden waren. Sie konnten sich an- und auskleiden und baden, den Zimmerboden fegen, die Möbel abstauben, das Zimmer in Ordnung bringen, Schachteln öffnen und schließen, die Schlüssel verschiedener Schlösser handhaben; sie konnten die Gegenstände im Schrank einordnen, Pflanzen pflegen; sie hatten gelernt die Dinge zu beobachten und auch mit dem Tastsinn wahrzunehmen. Verschiedene kamen nun und verlangten geradezu, man solle sie lesen und schreiben lehren. Als wir dies abschlugen, kamen sie zur Schule und zeigten voll Stolz, daß sie schon ein o auf die Wandtafel schreiben konnten. Schließlich kamen auch viele Mütter und baten herzlich darum, wir möchten ihre Kinder schreiben lehren. „Hier in den Kinderheimen," sagten sie, „werden die Kinder aufgeweckt und lernen so manches mit Leichtigkeit, daß wenn Sie ihnen das Lesen und Schreiben vormachen, sie es bald lernen werden und sich dann die große Mühe ersparen, die die

Kinder in den Elementarschulen immer damit haben." Dieses Vertrauen der Mütter, daß ihre Kleinen bei uns das Lesen und Schreiben ohne Mühe lernen würden, machte großen Eindruck auf uns. Im Hinblick auf die Ergebnisse, die ich in der Schule für Schwachsinnige erzielt hatte, entschloß ich mich während der Augustferien, nach Wiederbeginn der Schule einen Versuch zu machen. Bei weiterem Nachdenken hielt ich es für gut, im September zunächst die unterbrochene Arbeit weiterzuführen und erst im Oktober, wenn auch die Elementarschulen beginnen, ans Lesen und Schreiben heranzugehen. Dies bot den weiteren Vorteil, daß wir die Fortschritte der Kinder der ersten Elementarklasse vergleichen konnten mit denen der unserigen, da sie ja denselben Unterrichtszweig zu gleicher Zeit begonnen hätten.

Im September forschte ich also nach jemand, der die Lehrmittel anfertigen könnte, aber niemand wollte dies unternehmen. Ich wollte ein prächtiges Alphabet machen lassen aus lackiertem Holz und Metall, ähnlich dem in der Schule für Schwachsinnige verwendeten. Ich verzichtete nun darauf und hätte mich mit Emailbuchstaben begnügt, wie sie zu Aufschriften an Geschäftsläden dienen, aber ich konnte sie in der Schriftform nicht bekommen. In einer Fachschule hatte ich schon Aussicht, die Buchstaben in Holz eingeschnitten zu bekommen, aber die allzumühselige Arbeit entmutigte und wurde wieder aufgegeben.

So ging der ganze Oktober hin. Die Kinder in der ersten Elementarklasse hatten schon ganze Seiten mit senkrechten Strichen angefüllt, und die meinigen warteten immer noch zu. Da entschloß ich mich, aus Papier große Buchstaben auszuschneiden, und eine meiner Lehrerinnen mußte sie auf einer Seite blau bemalen. Wegen des Abtastens der Buchstaben kam mir der Gedanke, ich könnte sie aus Sandpapier ausschneiden und auf glatte Karten aufkleben, wodurch ein Material entstünde, das dem in den ersten Uebungen für den Tastsinn verwendeten ganz ähnlich wäre.

Erst nachdem diese einfachen Dinge angefertigt waren, wurde

mir die Überlegenheit dieses Alphabetes über das bei den Schwachsinnigen gebrauchte kostbare klar, um welches zu erlangen ich zwei Monate vergeudet hatte. Wäre ich reich gewesen, so hätte ich mir dieses schöne aber unfruchtbare Alphabet von früher sicher wieder verschafft. Wir wollen das Alte haben, weil wir das Neue nicht verstehen können, und wir suchen immer nach dem Glänzenden, das doch den im Verfall begriffenen Dingen angehört, ohne in der bescheidenen Einfachheit der neuen Ideen den Keim zu entdecken, der sich in der Zukunft entwickeln wird.

Es wurde mir klar, daß ich ein Papieralphabet beliebig vervielfältigen könne und daß dann viele Kinder es gleichzeitig verwenden könnten, nicht nur, um die Buchstaben kennen zu lernen, sondern auch um die Wörter zusammenzusetzen. In dem Sandpapieralphabet fand ich nun den gesuchten Führer der Finger, die den Buchstaben berühren sollten. Dies konnte so geschehen, daß nicht mehr nur das Auge, sondern auch das Tasten die Bewegung des Schreibens einübte und kontrollierte. Nachmittags, nach der Schule machten sich die beiden Lehrerinnen und ich mit großem Eifer daran, Buchstaben aus Schreib- und andere aus Sandpapier auszuschneiden. Die ersteren wurden blau bemalt, die andern aus Sandpapier aufgezogen und auf dem Tisch ausgebreitet, damit sie morgens trocken wären. Während wir arbeiteten, entwickelte sich vor meinem Geist ein klares Bild der Methode bis in alle Einzelheiten und dies alles war so einfach, daß ich lächeln mußte, warum mir früher dies nicht eingefallen war. Die Geschichte unserer ersten Versuche ist sehr interessant.

Eines Tages war eine der Lehrerinnen krank und ich sandte zur Stellvertretung eine meiner Schülerinnen, Signorina Anna Fedeli, Lehrerin der Pädagogik an einem Seminar. Als ich sie am Abend aufsuchte, zeigte sie mir zwei Modifikationen des Alphabets, die sie gemacht hatte. Die eine bestand darin, daß hinter jedem Buchstaben ein Querstreifen von weißem Papier befestigt wurde, so daß das Kind jederzeit die Richtung des Buchstabens erkennen konnte, da es dieselben oft um und

herumdrehte. Die zweite bestand darin, daß sie eine Pappschachtel verfertigte, wo jeder Buchstabe in einem eigenen Fach aufbewahrt werden konnte, anstatt alle zusammen auf einem ungeordneten Haufen. Ich bewahre jetzt noch dieses Kästchen auf, das Signorina Fedeli aus einer alten Pappschachtel zurechtmachte, die sie im Hof gefunden und mit Faden zusammengeheftet hatte. Sie zeigte es mir lachend und entschuldigte sich wegen der schlechten Arbeit, allein ich war ganz begeistert darüber. Ich sah sofort, daß die Buchstaben im Kästchen eine große Hilfe des Unterrichts seien. Das Kind hatte die Möglichkeit, alle Buchstaben vor sich zu vergleichen und den, den es brauchte, auszuwählen.

Auf diese Weise kam das unten beschriebene Lehrmaterial zustande.

Ich brauche nur noch beizufügen, daß um Weihnachten, kaum sechs Wochen nachher, als die Kinder in der ersten Elementarklasse sich sauer abmühten, die anfänglichen Krähenfüße zu überwinden und die Kurven des O und anderer Vokale zustande zu bringen, zwei meiner Vierjährigen je im Namen ihrer Kameraden an Signor Edoardo Talamo einen Glückwunsch- und Dankbrief schrieben und zwar auf Briefpapier ohne Klecks und ohne zu radieren, und die Schrift wurde als gleichwertig bezeichnet mit der, die in den Elementarschulen im dritten Schuljahr erreicht wird.

Beschreibung der Methode und der Lehrmittel

1. Stufe: Übung zur Entwicklung des Muskelmechanismus, der nötig ist zur Haltung und Handhabung des Schreibwerkzeugs; Zeichnen als Vorübung des Schreibens

Lehrmittel: Ständer — eiserne Einsatzstücke — Umrißzeichnungen — Farbstifte. — Ich habe zwei gleiche Ständer anfertigen lassen, bestehend aus Holzplatten, die horizontal leicht geneigt und von vier kurzen hölzernen Füßen getragen sind; an der sich neigenden Seite

verhindert unten eine Querleiste das Weggleiten von daraufgelegten Gegenständen. Die Platte ist blaßblau, die Leiste, Füße usw. sind scharlachrot angestrichen. Jeder Ständer faßt in jeder der beiden Richtungen vier eiserne quadratische Einsatzrahmen von 10 cm Seitenlänge, braun gestrichen, und in der Mitte eines jeden Rahmens ist das ganz eiserne Einsatzstück, wieder blaßblau und in der Mitte mit einem Messingknopf versehen.

Übung: Stellt man die beiden Ständer neben einander, sei es auf dem Pult der Lehrerin oder auf einem der Tischchen der Kinder, so sehen sie aus wie eine einzige Platte, die acht Figuren enthält. Die Sache sieht sehr hübsch aus und erregt die Aufmerksamkeit der Kinder. Ein jedes darf eine oder mehrere Figuren auswählen und nimmt zugleich den Rahmen des Stükkes mit heraus. Diese metallischen Stücke sind den ebenen geometrischen vollkommen ähnlich. In diesem Falle kann aber das Kind mit den Stücken frei umgehen, während es die früheren in den Holzrahmen einzufügen hatte. Es nimmt zuerst den metallenen Rahmen, legt ihn auf ein Blatt weißen Papiers und umzieht mit einem Farbstift den leeren Umriß in der Mitte. Dann nimmt es den Rahmen weg, und auf dem Papier bleibt eine geometrische Figur zurück.

Zum erstenmal hat nun das Kind durch Zeichnen eine geometrische Figur hergestellt. Bisher hat es nur die geometrischen Einsatzfiguren aufgelegt auf die Figuren, deren Umriß auf einer Reihe von Karten gezeichnet war. Nun legt es auf die Figur, die es selbst gezeichnet hat, den metallischen Einsatz, gerade wie es die Holzstücke auf die Karte legte. Hierauf umzieht es den Umriß des Einsatzes mit einem Stift von verschiedener Farbe. Hebt es das Metallstück weg, sieht es die Figur auf dem Papier in zwei Farben abgezeichnet.

Hierbei entsteht zum erstenmal der abstrakte Begriff der geometrischen Figur, denn aus den beiden der Form nach so verschiedenen Metallstücken, dem Rahmen und dem Einsatz, hat sich die gleiche Figur ergeben, eine Linie, die eine bestimmte Gestalt hat.

Diese Tatsache fällt dem Kind auf; es wundert sich, daß zwei so verschiedene Stücke dieselbe Figur ergeben haben und betrachtet lange mit augenscheinlicher Freude die doppelte Zeichnung — fast als wäre sie von den beiden Gegenständen, die seine Hand geleitet haben, tatsächlich hervorgebracht worden.

Überdies lernt das Kind, Linien von bestimmter Gestalt zu ziehen. Und eines Tages wird es mit noch größerer Verwunderung und Freude Linien ziehen, die Schreibezeichen sind und Wörter bedeuten.

Hierauf beginnt es die Arbeit, die unmittelbar vorbereitet auf die Bildung des Muskelmechanismus für die Haltung und Handhabung des Schreibwerkzeuges. Mit einem von ihm selbst gewählten Farbstift, den es so hält wie die Feder beim Schreiben, füllt es die umrissene Figur aus.

Es wird angeleitet, ja nicht über den Umriß hinauszufahren; hierdurch lernt es den Umriß beachten und erhält einen Begriff davon, daß eine Linie eine bestimmte Figur ergeben kann.

Die Übung, eine einzige Figur auszufüllen, erfordert, daß das Kind die Bewegung der Handhabung des Stifts so oft ausführt, als nötig wäre, um zehn Seiten eines Schreibheftes mit senkrechten Strichen zu füllen. Und doch fühlt das Kind keinen Überdruß, denn obgleich es dieselben Muskelbewegungen macht, geschieht dies doch vollständig frei und nach Belieben, und sein Blick ist dabei auf eine große schönfarbige Figur geheftet.

Anfangs füllen die Kinder eine Seite um die andere mit diesen großen Quadraten, Dreiecken, Ovalen, Trapezoiden und kolorieren sie rot, orange, grün, blau, hellblau und rosa.

Allmählich beschränken sie sich auf den Gebrauch des dunkelblauen und braunen Stifts, sowohl für den Umriß als für das Ausfüllen und erzielen so das Aussehen der Figur selbst. Ganz aus eigenem Antrieb machen manche Kinder einen kleinen orangefarbenen Kreis in die Mitte der Figur, um so den kleinen Messingknopf darzustellen, an dem die Figur gehalten wird; manche umziehen auch den quadratischen Umriß des Rahmens und füllen ihn mit brauner Farbe aus, um so das

ganze herausgenommene Stück darzustellen. Es macht ihnen großes Vergnügen zu sehen, daß sie die Dinge, die so schön vor ihnen liegen, wie Künstler genau nachgebildet haben.

Verfolgt man das Zeichnen der Kinder, so zeigt sich ein doppelter Fortschritt: 1. Allmählich zeigen die Striche immer weniger Neigung über den Umriß hinauszugehen, bis sie zuletzt ganz innerhalb bleiben und sowohl die Mitte als der Rahmen gleichmäßig und zusammenhängend ausgefüllt sind. 2. Die Striche, mit denen das Kind die Figuren ausfüllt, sind zuerst kurz und durcheinander, werden aber allmählich länger und beinahe parallel, bis in manchen Fällen die Figuren von vollständig regelmäßigen, von einem Ende der Figur zum andern reichenden Auf- und Abstrichen angefüllt sind. In solchem Fall ist es offenbar, daß das Kind den Stift beherrscht. Der Muskelmechanismus, der zur Handhabung des Werkzeugs nötig ist, arbeitet richtig. Solche Zeichnungen geben daher sicheren Aufschluß, wann ein Kind befähigt ist, den Schreibstift richtig zu führen.

Um diesen Übungen Abwechslung zu geben, werden die schon beschriebenen Umrißzeichnungen angewendet. Durch sie wird die Handhabung des Stifts noch vervollkommnet, denn sie zwingen das Kind, Linien von verschiedener Länge zu machen und geben ihm wachsende Sicherheit im Gebrauch des Stifts.

Könnten wir die Linien zählen, welche die Kinder auf diese Weise machen, und sie in Schreibezeichen verwandeln, so würden sie viele, viele Schreibhefte füllen. Die Sicherheit, die unsere Kinder erzielen, darf auch mit der verglichen werden, die die Kinder sonst in der dritten Elementarklasse erreichen. Wenn sie zum erstenmal eine Feder oder einen Bleistift in die Hand nehmen, können sie diese fast so gut handhaben wie eine Person, die schon lange schreiben kann.

Ich glaube nicht, daß ein anderes Mittel gefunden werden kann, durch das in so kurzer Zeit und mit solchem Erfolg diese Beherrschung erzielt wird. Und bei all dem ist das Kind froh und nicht gelangweilt. Meine bei den Schwachsinnigen angewandte Methode, mit einem Stäbchen den Umrissen erhabe-

ner Figuren nachzufahren, ist mit der neuen verglichen trocken und armselig! Sogar, wenn die Kinder schon schreiben können, setzen sie diese Übungen fort, die einen unbegrenzten Fortschritt ermöglichen, da die Zeichnungen mannigfaltiger und schwieriger gestaltet werden können. Die Kinder führen bei jeder Zeichnung wesentlich dieselben Bewegungen aus und erwerben eine bunte Sammlung von Bildern, die immer vollkommener werden und auf die sie stolz sind. Denn ich will durch diese Übungen nicht nur auf das Schreiben vorbereiten, sondern dasselbe auch vervollkommnen. Die Beherrschung der Feder wird immer sicherer, nicht durch wiederholte Schreibübungen, sondern durch diese Ausfüllzeichnungen. Auf diese Weise vervollkommnen sich meine Kinder im Schreiben, ohne wirklich zu schreiben.

2. Stufe: Übungen, durch welche das Sehmuskelbild der alphabetischen Zeichen und das Muskelgedächtnis an die zum Schreiben notwendigen Bewegungen befestigt werden soll

Lehrmittel: Buchstaben aus Sandpapier und Buchstabengruppen wie früher erwähnt. Es ist jeder Buchstabe des Alphabets aus Sandpapier ausgeschnitten und auf ein Täfelchen geklebt, dessen Größe sich nach dem Buchstaben richtet; das Täfelchen ist aus Pappe und mit glattem grünem Papier überzogen, das Sandpapier hellgrau; das Täfelchen kann auch aus weißem Holz und das Sandpapier schwarz sein.

Ähnliche Tafeln aus Pappe oder Holz tragen verschiedene Buchstaben in Gruppen; die Buchstaben sind denen auf den kleinen Täfelchen gleich und nach Gegensatz oder Ähnlichkeit der Form angeordnet.

Die Buchstaben müssen in schöner Schreibschriftform sein, die Schattenteile breiter ausgeführt. Wir haben die in den Elementarschulen gebrauchte aufrechte Schrift angenommen.

Übungen: Um die Buchstaben des Alphabets zu lehren, beginnen wir mit den Vokalen und schreiten dann zu den Kon-

sonanten fort, wobei der Laut, nicht der Name des Buchstabens ausgesprochen wird, die Konsonanten verbinden wir gleich mit einem Vokal und lassen die Silbe nach der gewöhnlichen phonetischen Methode sprechen.

Der Unterricht verläuft in den drei schon geschilderten Stufen.

1. Assoziation des Gesichts- und Muskeltastsinnes mit dem Laut des Buchstabens. Die Lehrerin zeigt dem Kind zwei der Karten, auf die Vokale geklebt sind (oder Konsonanten je nach dem Fall). Nehmen wir an, es werden die Buchstaben i und o vorgezeigt und gesagt „dies ist i", „dies ist o". Sobald der Laut eines Buchstabens ausgesprochen ist, muß das Kind ihm nachfahren, und wir bemühen uns, ihm zu zeigen, wie das gemacht wird, führen ihm nötigenfalls den Zeigefinger der rechten Hand über den Buchstaben aus Sandpapier gerade so wie beim Schreiben.

Wissen, wie nachzufahren ist, heißt soviel als die Richtung wissen, die bei einem Schreibezeichen einzuhalten ist.

Das Kind lernt rasch, und sein im Tasten schon geübter Finger wird durch die leichte Rauheit des feinen Sandpapiers auf der genauen Spur des Buchstabens hingeleitet. Es kann dann die zur Erzeugung des Buchstabens nötige Bewegung freier ausführen ohne die Angst fehlzugehen, von der das zum erstenmal mit einer Feder schreibende Kind erfüllt ist, denn sobald es abweicht, wird es durch das glatte Papier gewarnt.

Sowie die Kinder in diesem Nachfahren der Buchstaben einmal geübt sind, machen sie sich ein Vergnügen daraus, es mit geschlossenen Augen zu tun, wobei das Sandpapier sie leitet. So wird die Wahrnehmung des Buchstabens rein nur durch die Muskeltastempfindung vermittelt. Es ist also nicht mehr nur das Sehbild des Buchstabens, sondern die Tastempfindung, welche bei diesen Bewegungen die Hand des Kindes führt, und dadurch werden diese im Muskelgedächtnis befestigt.

Wenn die Lehrerin dem Kind den Buchstaben zeigt und ihm nachfahren läßt, entwickeln sich drei Sinnesempfindungen: die des Sehens, des Tastens und die der Muskeln. So wird das Bild des Schreibezeichens in viel kürzerer Zeit eingeprägt, als

dies nach den bisherigen Methoden geschah, durch die das Sehen allein das Bild des Buchstabens sich aneignen mußte. Man kann die Erfahrung machen, daß beim jungen Kind das Muskelgedächtnis das zäheste und zugleich bereitwilligste ist. Das Kind erkennt zuweilen die Buchstaben vom bloßen Anfühlen, ohne sie sehen zu können. Überdies assoziieren sich diese Bilder gleichzeitig mit dem Laut des Buchstabens.

2. Auffassung. Das Kind muß lernen, die Buchstaben zu vergleichen und zu erkennen, wenn es den entsprechenden Laut hört.

Die Lehrerin sagt z. B. zum Kind „Gib mir o!" — „gib mir i!" Erkennt das Kind den Buchstaben nicht beim Anschauen, so sagt die Lehrerin, es solle ihm nachfahren; kennt es ihn dann immer noch nicht, so ist der Unterricht aus, und wird an einem andern Tag wieder aufgenommen. Es ist bereits davon die Rede gewesen, warum man es bei einem Irrtum nicht weitermachen und nicht in das Kind dringen soll, wenn es zum Antworten noch nicht fähig ist.

3. Sprache. Die Lehrerin läßt die Buchstaben einige Augenblicke auf dem Tisch liegen und fragt dann das Kind: „Was ist dies?" Das Kind antwortet: „o, i".

Beim Lehren der Konsonanten spreche die Lehrerin nur den Laut aus und verbinde gleich damit einen Vokal, verändere auch die entstehende Silbe durch den Gebrauch verschiedener Vokale. Sie achte darauf, den Laut des Konsonanten gebührend hervorzuheben durch Wiederholung, z. B. m, m, m, ma, me, mi, m, m. Wiederholt das Kind den Laut, so spricht es ihn zuerst für sich, dann zusammen mit einem Vokal aus.

Es ist nicht nötig, alle Vokale vorzuführen, ehe man zu den Konsonanten übergeht, und sobald das Kind einen Konsonanten kennt, kann es zur Bildung von Wörtern schreiten. Fragen dieser Art können jedoch der Lehrerin überlassen bleiben.

Ich halte es nicht für praktisch, beim Lehren der Konsonanten einer bestimmten Regel zu folgen. Oft führt die Neugier eines Kindes in Beziehung auf einen bestimmten Konsonanten dazu, diesen zu lehren; ein ausgesprochener Name kann in

ihm den Wunsch wachrufen zu wissen, mit welchen Lauten derselbe gebildet wird, und dieser Wunsch, die Bereitwilligkeit des Schülers, ist ein viel wirksameres Mittel als jede Regel in Beziehung auf das Fortschreiten bei den Buchstaben.

Beim Aussprechen der Laute der Konsonanten, empfindet das Kind eine augenscheinliche Lust. Diese Reihe von Lauten, so mannigfaltig und deutlich unterschieden, ist ihm etwas ganz Neues, besonders im Zusammenhang mit den rätselhaften Zeichen des Alphabets. Das Geheimnisvolle um all dies herum erregt lebhaftestes Interesse. Eines Tages war ich auf der Terrasse, als die Kinder sich mit freien Spielen beschäftigten; bei mir war ein zweieinhalbjähriger Junge, den die Mutter einen Augenblick unter meiner Obhut gelassen hatte. Die in der Schule verwendeten Alphabete lagen auf einer Anzahl von Stühlen verstreut umher. Sie lagen durcheinander, und ich ordnete sie in ihre Fächer ein. Als ich fertig war, stellte ich die Schachteln auf zwei neben mir stehende Stühlchen. Der Kleine sah mir zu. Schließlich ging er an die Schachtel heran und nahm einen der Buchstaben in die Hand. Es war ein f. In diesem Augenblick liefen die Kinder im Gänsemarsch an uns vorbei, und als sie den Buchstaben erblickten, riefen sie im Chor den entsprechenden Laut aus und liefen weiter. Das Kind achtete nicht darauf, sondern legte das f zurück und nahm ein r heraus. Wieder liefen die Kinder vorbei, sahen lachend zu ihm hin und fingen an zu schreien r, r, r! r, r, r! Allmählich begriff der Kleine, daß, so oft er einen Buchstaben in die Hand nehme, die vorbeigehenden Kinder einen Laut riefen. Dies belustigte ihn so sehr, daß ich hätte gern wissen mögen, wie lange er die Sache treibe, ohne sie müde zu werden. Er setzte sie drei Viertelstunden lang fort! Die Kinder hatten an dem Kleinen Interesse genommen, stellten sich um ihn, sprachen die Laute im Chor und lachten bei seinem freudigen Erstaunen. Nachdem er nun f öfters hingehalten und von seinen Zuschauern jedesmal den gleichen Laut hatte nennen hören, zeigte er mir den Buchstaben und sagte „f, f, f!“ Aus all dem Wirrwarr von Lauten, die er gehört hatte, hatte er diesen gelernt;

der lange Buchstabe, der zuerst die Aufmerksamkeit der laufenden Kinder erregte, hatte großen Eindruck auf ihn gemacht.

Es ist leicht einzusehen, daß die gesonderte Aussprache aller Laute an den Tag bringt, wie es mit der Sprache des Kindes steht. Mängel, die sich fast stets auf die unvollkommene Entwicklung der Sprache selbst beziehen, offenbaren sich, und die Lehrerin kann sie einzeln beachten. Auf diese Weise kann sie über den Fortschritt des Kindes genau Buch führen, was ihrem individuellen Unterricht zugute kommt und wird bei dem einzelnen Kind die Entwicklung der Sprache deutlich verfolgen können.

Was nun die Verbesserung sprachlicher Fehler anbelangt, so wird es gut sein, auf die physiologischen Regeln über die Entwicklung des Kindes zu achten und die Schwierigkeiten bei Darbietung der Lektionen darnach einzurichten. Ist jedoch die Sprache des Kindes genügend entwickelt, und kann es alle Laute aussprechen, so ist es gleichgültig, welche der Buchstaben wir für die Unterrichtsstunde auswählen.

Viele der Mängel, die beim Erwachsenen dauernd geworden sind, müssen zurückgeführt werden auf eine unrichtige Behandlung der Sprachentwicklung beim Kinde. Wollten wir anstatt der Mühe, die wir in höheren Klassen auf die Abstellung von Sprachmängeln bei den Kindern verwenden, die Entwicklung seiner Sprache in früherem Alter leiten, so würden unsere Ergebnisse praktischer und wichtiger sein. Viele Fehler der Aussprache rühren vom Gebrauch des Dialektes her, und diese lassen sich nach dem Kindesalter überhaupt kaum mehr ausrotten. Sie können aber sehr leicht behoben werden durch eine Erziehungsmethode, die der Vervollkommnung der Sprache im Kindesalter eigens angepaßt ist.

Es ist dabei nicht die Rede von wirklichen, mit anatomischen oder physiologischen Fehlern zusammenhängenden Sprachmängeln oder von pathologischen Tatsachen, die auf die Tätigkeit des Nervensystems Einfluß haben, sondern nur von den Unregelmäßigkeiten, die aus gewohnheitsmäßig falscher Aussprache von Lauten hervorgehen. Solche Mängel können bei

der Aussprache eines jeden Lautes hervortreten, und ich kann mir keine bessere Übung für die methodische Heilung solcher Sprachschäden denken als die geschilderte Aussprachеübung, die ein notwendiger Bestandteil meiner Methode zur Erlernung der geschriebenen Sprache ist.

Doch solch wichtige Fragen verlangen ein Kapitel für sich.

Um wieder von dem unmittelbar das Schreiben betreffenden Teil meiner Methode zu reden, so beachte man, daß er in den bereits geschilderten zwei Stufen enthalten ist. Durch diese Übungen hat das Kind den zum richtigen Halten der Feder und zum Ausführen der Schreibzeichen nötigen Muskelmechanismus sich angeeignet und vervollkommnet. Hat es diese Übungen eine genügende Zeitdauer betrieben, so hat es die Fähigkeit erworben, alle die Buchstaben des Alphabets und alle einfachen Silben zu schreiben, ohne daß es je eine Kreide oder Feder in der Hand gehabt hat.

Dazu ist nun auch der Leseunterricht neben dem Schreibunterricht her begonnen worden. Zeigen wir dem Kind einen Buchstaben und sprechen dessen Laut aus, so prägt es sich dessen Bild durch das Sehen und durch den Muskeltastsinn ein. Es assoziiert den Laut mit dem entsprechenden Zeichen, d. h., es bezieht den Laut auf das Zeichen. Indem es aber sieht und erkennt, liest es, und indem es nachfährt, schreibt es. So nimmt sein Geist zwei Tätigkeiten als eine einzige auf, die sich später sondern und zu den zwei unterschiedenen Tätigkeiten des Lesens und des Schreibens werden.

Indem wir diese beiden Tätigkeiten gleichzeitig lehren, oder besser einander durchdringen lassen, stellen wir das Kind vor eine neue Form der Sprache, ohne zu bestimmen, welche von den beiden Tätigkeiten vorherrschend sein soll.

Darüber brauchen wir uns keine Gedanken zu machen, ob das Kind im Verlauf dieses Prozesses zuerst lesen oder schreiben lernt, oder welches von den beiden das leichtere sei. Machen wir uns von allen Voreingenommenheiten los und überlassen wir die Beantwortung dieser Fragen der Erfahrung. Es ist zu erwarten, daß sich in dem Vorherrschen der einen oder

andern Tätigkeit bei verschiedenen Kindern individuelle Unterschiede zeigen. Dies macht ein sehr interessantes Studium des Individuums möglich und erweitert die Wirkung dieser Methode, die auf die freie Entfaltung der Individualität gegründet ist.

Dritte Stufe: Übungen in der Bildung von Wörtern.

Lehrmittel: Es besteht hauptsächlich aus den Alphabeten. — Es handelt sich um Buchstaben von derselben Form und Größe wie die aus Sandpapier, aber aus Karton ausgeschnitten (entsprechend den Täfelchen aus grünem Karton) oder auch aus Leder (entsprechend den Täfelchen aus weißem Holz).

Die Buchstaben sind frei, d. h. nicht auf Karton oder sonstwie aufgezogen; es ist also jeder Buchstabe ein selbständig zu handhabender Gegenstand.

Diese Buchstaben aus Karton oder Leder stellen verschiedene Exemplare desselben Alphabets dar — die Buchstaben aus Karton sind alle blau, die aus Leder glänzend schwarz, erinnern also an eine Handschrift mit Tinte.

Von jedem Buchstaben sind vier Exemplare vorhanden. Ich habe für diese Buchstaben auch Behältnisse machen lassen, eine Art niederer Schachtel, die durch Zwischenleisten in einzelne Räume abgeteilt ist; in jedem derselben finden vier Exemplare desselben Buchstabens Platz. Die Räume sind einander nicht gleich, sondern richten sich nach der Größe der Buchstaben, die genau in sie hineinpassen.

Auf dem Grunde eines jeden kleinen Faches ist ein unbeweglicher Buchstabe befestigt; für die Kartonbuchstaben ist er aus hellem Sandpapier, für die Lederbuchstaben aus schwarzem. Das Kind braucht sich also, wenn es die Buchstaben nach dem Gebrauch in ihr Fach zurücklegen will, nicht mit Suchen zu plagen.

Außerdem habe ich noch ein aus Pappe verfertigtes Alphabet, das größer ist als die genannten; die Buchstaben desselben

werden in zwei Fächern aufbewahrt, von denen das eine alle Vokale enthält. Die Vokale sind rot, die Konsonanten blau. Diese Buchstaben haben auf der Hinterseite unten einen Querstreifen aus weißer Pappe, der zugleich die Richtung des Buchstabens und die Höhe anzeigt, in der die verschiedenen Buchstaben sich entsprechen (wie die Linie beim Schreiben). Dieses Alphabet aus großen Buchstaben dient für die ersten Anfänge. Auch große Buchstaben aus Sandpapier und Zahlen sind vorhanden, nebst den entsprechenden Fächern dazu.

Übungen: Sobald das Kind einige Vokale und Konsonanten kennt, stellen wir die große Schachtel hin, die alle ihm bekannten Vokale und Konsonanten enthält. Die Lehrerin spricht sehr deutlich ein Wort aus, z. B. „Mama", bringt den Laut m sehr scharf heraus und wiederholt die Laute einigemal. Das Kleine ergreift dann fast immer aus eigenem Antrieb ein m und legt es auf den Tisch. Die Lehrerin wiederholt „Ma — ma". Das Kind holt a und legt es neben m. Dann setzt es die weitere Silbe sehr leicht zusammen. Doch das Lesen des Wortes, das es so gebildet hat, ist nicht so leicht. Ja, dieses gelingt ihm gewöhnlich erst nach einer gewissen Anstrengung. In diesem Falle helfe ich dem Kind, ermuntere es zum Lesen und lese selbst einigemal mit, wobei sehr scharf artikuliert wird. Hat das Kind aber einmal erfaßt, wie das Spiel geht, so braucht es keine Hilfe mehr und interessiert sich lebhaft dafür. Man kann dann jedes Wort nehmen und achte nur darauf, daß das Kind die Laute, aus denen es besteht, einzeln versteht. Dann setzt es das neue Wort zusammen, indem es die den Lauten entsprechenden Buchstaben einen nach dem andern hinlegt.

Es ist wirklich sehr interessant, dem Kind bei dieser Arbeit zuzuschauen. Mit gespannter Aufmerksamkeit hat es die Schachtel im Auge, bewegt fast unmerklich die Lippen und nimmt die nötigen Buchstaben einen nach dem andern heraus, wobei es beim Buchstabieren selten einen Fehler macht. Die Bewegung der Lippen läßt erkennen, daß es die Wörter, deren Laute es in Zeichen überträgt, sich selbst ungezählte Male vorspricht. Ich

gab meinen Kleinen auch deutsche Namen wie Darmstadt, Petermann, und obgleich sie diese natürlich noch nie hatten aussprechen hören, setzten sie dieselben zusammen, ohne Überraschung oder Schwierigkeiten zu zeigen, und zwar, ohne einen Buchstaben auszulassen oder einen Fehler gegen die Rechtschreibung zu machen. Freilich spricht man ihnen gewöhnlich nur wohlbekannte Wörter vor, da ihrer Arbeit Vorstellungen zugrunde liegen sollen. Bei solchen vertrauten Wörtern lesen sie ganz von selbst das zusammengesetzte Wort wiederholt durch und sagen sich dessen Laute in nachdenklicher, betrachtsamer Weise vor.

Die Bedeutung dieser Übungen ist sehr vielseitig. Das Kind zergliedert, vervollkommnet und befestigt seine eigene gesprochene Sprache, indem es bei jedem geäußerten Laut einen demselben entsprechenden Buchstaben hinlegt. Die Zusammensetzung des Wortes liefert ihm einen handgreiflichen Beweis von der Notwendigkeit einer deutlichen und kräftigen Aussprache.

Die so betriebene Übung assoziiert den gehörten Laut mit dem ihn darstellenden Schreibezeichen und legt einen sehr festen Grund für scharfes und geläufiges Buchstabieren.

Dazu kommt, daß die Zusammensetzung der Wörter an sich selbst eine geistige Übung ist. Das ausgesprochene Wort gibt dem Kind eine Aufgabe, die es lösen muß, und dies geschieht, indem es sich der Zeichen erinnnert, sie unter andern hervorsucht und richtig anordnet. Es erhält die Probe von der genauen Lösung der Aufgabe, wenn es das Wort überliest — das Wort, das es gebildet hat und das für alle, die lesen können, einen Begriff darstellt.

Hört das Kind andere das von ihm gebildete Wort lesen, zeigt es einen Ausdruck von Befriedigung und Stolz und ist von freudigem Staunen erfüllt. Der Verkehr, der durch diese Zeichen zwischen ihm und andern vermittelt wird, macht auf das Kind Eindruck. Die geschriebene Sprache erscheint ihm als das höchste, von seinem Geist erreichte Ziel und ist ihm gleichzeitig Lohn einer großen Leistung.

Ist der Schüler mit der Zusammensetzung des Wortes und dem Lesen desselben fertig, so lassen wir ihn, entsprechend den ordentlichen Gewohnheiten, die wir bei aller Arbeit festzuhalten suchen, alle Buchstaben weglegen, jeden in sein bestimmtes Fach. Schon durch das Zusammensetzen allein vereinigt also das Kind die beiden Tätigkeiten des Vergleichs und der Auswahl der Schriftzeichen, die erste, indem es von der ganzen vor ihm liegenden Schachtel nur die notwendigen Buchstaben auslieft, die zweite, wenn es das Fach sucht, in das jeder Buchstabe wieder gelegt werden muß.

Wir haben also in einer Arbeit drei Übungen vereinigt, von denen jede dazu dient, das Bild des dem Laute entsprechenden Schreibezeichens zu befestigen. So ist die Arbeit des Lernens auf dreifache Weise erleichtert, und die Vorstellungen werden in einem Drittel der Zeit erworben, die nach der alten Methode nötig gewesen wäre. Wir werden bald sehen, daß das Kind, sowie es ein Wort hört oder an ein ihm schon bekanntes Wort denkt, alle dasselbe bildenden Buchstaben vor seinem geistigen Auge sich anordnen sieht. Dieses Bild wird es dann mit überraschender Leichtigkeit darstellen.

Eines Tages hörten wir, wie ein vierjähriger Junge, der allein auf der Terrasse umherlief, immer wieder vor sich hinsagte: „Um Zaira zu machen, muß ich nehmen z—a—i—r—a".

Ein andermal sprach Professor Di Donato bei einem Besuch im Kinderheim seinen Namen einem vierjährigen Kind vor. Das Kind setzte den Namen mit kleinen Buchstaben zusammen und machte e i n Wort daraus, indem es anfing: diton. Der Professor sprach nun deutlicher aus „di—d o nato", worauf das Kind, ohne die Buchstaben zu zerstreuen, die Silbe to herausnahm, zur Seite legte und do an ihre Stelle brachte. Dann setzte es ein a nach dem n und vervollständigte das Wort, indem es die beiseite gelegte Silbe to anfügte. Daraus ging hervor, daß das Kind bei der deutlichen Aussprache des Wortes erkannte, daß die Silbe to nicht an diese Stelle des Wortes, sondern ans Ende gehöre und sie bereitgelegt hatte, bis es sie brauchte.

Dies war doch sehr viel von einem vierjährigen Kind und überraschte alle Anwesenden. Es kann nur erklärt werden durch die deutliche und übersichtliche Vorstellung von den Zeichen, die das Kind haben muß, wenn es ein gehörtes Wort bilden will. Eine solch außerordentliche Leistung konnte nur von einer geordneten geistigen Tätigkeit ausgehen, wie das Kind sie sich durch wiederholte Übung zur Entwicklung seines Intellekts erworben hatte.

Diese drei Stufen umfassen die ganze Methode zur Aneignung der geschriebenen Sprache. Die Bedeutung einer solchen Methode ist klar. Die psycho-physiologischen Tätigkeiten, die beim Lesen und Schreiben zusammenwirken, werden gesondert und sorgfältig vorgeübt.

Die zur Ausführung der Schriftzeichen nötigen Muskelbewegungen werden besonders geübt, ebenso die zur Haltung und Handhabung des Schreibwerkzeugs. Auch die Zusammensetzung der Wörter ist vereinfacht zu einem psychischen Mechanismus der Assoziation zwischen gehörtem und gesehenem Wortbild. Es kommt die Zeit, wo das Kind, ohne sich dessen bewußt zu werden, beim Ausfüllen der geometrischen Figuren einen freien und regelmäßigen Strich hat, eine Zeit, wo es die Buchstaben mit geschlossenen Augen berührt und ihre Form nachbildet, indem es den Finger durch die Luft führt, eine Zeit, wo die Zusammensetzung eines Wortes eine einzige psychische Auslösung ist, durch die das Kind vor sich allein hinspricht „Um Zaira zu machen, muß ich nehmen z—a—i—r—a".

Hat dieses Kind auch noch nie geschrieben, so hat es doch alle zum Schreiben nötigen Tätigkeiten vollzogen.

Das Kind, das beim Diktatschreiben nicht nur weiß, wie ein Wort zu schreiben ist, sondern sich diese Schreibung als ein Ganzes vorstellt, ist schon zum Schreiben befähigt, da es bei geschlossenen Augen die zur Hervorbringung der Buchstaben nötigen Bewegungen ausführen und das Schreibwerkzeug fast unbewußt handhaben kann.

Ja, die Freiheit, mit welcher das Kind diese mechanische Geschicklichkeit erworben hat, gibt dem inneren Trieb die Mög-

lichkeit, mit Hilfe der mechanischen Fähigkeit jederzeit hervorzubrechen. Bälder oder später tritt das Kind durch ein spontanes Hervorbrechen des Schreibens in seine volle Fähigkeit ein. Dies ist auch in der Tat die erstaunliche Wirkung, die mein Versuch mit normalen Kindern gezeitigt hat.

In dem von Signorina Bettini geleiteten Kinderheim habe ich die Art des Schreibunterrichts besonders sorgfältig in acht genommen; wir haben auch von dieser Schule sehr schöne Schreibproben erhalten, und aus diesem Grunde mag es sich empfehlen, daß ich die Arbeit, wie sie sich in dieser Schule gestaltet hat, näher schildere.

An einem schönen Dezembertag mit Sonnenschein und Frühlingsluft ging ich mit den Kindern auf das Dach. Sie spielten frei, und einige saßen um mich her. Neben mir war ein Kamin, und ich sagte zu einem fünfjährigen Jungen: „Zeichne mir ein Bild von diesem Kamin", indem ich ihm gleichzeitig eine Kreide gab. Sogleich setzte er sich auf den Boden und zeichnete auf die Ziegel, die den Boden dieser Dachterrasse bildeten, eine Skizze des Kamins. Ich ermunterte ihn, indem ich seine Arbeit lobte.

Das Kind sah mich an, lächelte und hatte einen Augenblick eine Miene, als wolle es in etwas sehr Freudiges ausbrechen. Dann rief es: „Ich kann schreiben! Ich kann schreiben!" und hinkniend schrieb es auf den Boden das Wort „Hand". Ganz begeistert schrieb er weiter „Kamin", „Dach". Und während des Schreibens rief es in einem fort: „Ich kann schreiben, ich kann schreiben!" Sein Freudengeschrei brachte die andern Kinder herbei, sie bildeten einen Kreis um ihn und betrachteten seine Arbeit mit Verblüffung und Staunen. Zwei oder drei sagten dann, zitternd vor Erregung, zu mir: „Gib mir die Kreide, ich kann auch schreiben". Und wirklich fingen sie an verschiedene Worte zu schreiben wie Mama, Hand, Johann, Ada.

Keines von ihnen hatte vorher je eine Kreide oder sonst ein Schreibwerkzeug zum Zweck des Schreibens in der Hand gehabt. Es war das erstemal, daß sie je geschrieben hatten und

sie bildeten ein ganzes Wort, wie ein Kind, welches das Sprechen lernt, gleich das ganze Wort spricht.

Das erste Wort, das ein Kind spricht, macht der Mutter unaussprechliche Freude. Dem Kind ist vielleicht zuerst das Wort „Mutter" in den Mund gekommen, und es scheint auf diese Weise der Mutter zu huldigen. Das erste Wort, das meine Kleinen schrieben, weckte in ihnen eine unbeschreibliche Freude. Da ihnen natürlich der Zusammenhang zwischen der Vorbereitung und der Handlung selbst dunkel war, glaubten sie, sie könnten jetzt schreiben, da sie groß genug dazu seien. Kurz, auch das Schreiben schien ihnen eine Gabe der Natur zu sein.

Sie meinen, wie sie heranwachsen, werde einmal der Tag kommen, da sie schreiben können. Und es ist in Wirklichkeit auch so. Das Kind bereitet sich auch auf das Sprechen, wenn freilich unbewußt, vor, indem es den psycho-muskularen Mechanismus übt, der zur Artikulation der Wörter führt. Beim Schreiben tut das Kind fast dasselbe; aber die unmittelbare erzieherische Hilfe und die Möglichkeit, die beim Schreiben nötigen Bewegungen auf fast materielle Weise vorzubereiten, läßt die Fähigkeit zu schreiben sich viel rascher und vollkommener entwickeln als die Fähigkeit richtig zu sprechen. Trotz der Leichtigkeit, mit der dies zustande kommt, ist die Vorbereitung nicht nur eine teilweise, sondern eine vollkommene. Das Kind hat sich alle zum Schreiben nötigen Bewegungen angeeignet. Und die geschriebene Sprache entwickelt sich nicht stufenweise, sondern auf explosive Art, d. h., das Kind kann *jedes* Wort schreiben.

Dies also war unsere erste Erfahrung mit der Entwicklung der geschriebenen Sprache bei den Kindern. In jenen Tagen erlebten wir tiefe Empfindungen. Es war, als wandelten wir im Traum und als wären wir Zeugen eines wunderbaren Vollbringens.

Das Kind, das zum erstenmal ein Wort schrieb, war voll von freudiger Erregung, und man hätte es mit einer Henne vergleichen können, die zum erstenmal ein Ei legt. Niemand konnte den lauten Kundgebungen des Kleinen entgehen. Er

rief jeden an, zu sehen, und wollte eines nicht kommen, so lief er ihm nach, faßte es an den Kleidern und zog es heran. Wir alle mußten um das geschriebene Wort herstehen, das Wunder anstaunen und den Ausdruck unserer Ueberraschung mit dem Freudengeschrei des glücklichen Autors vereinigen. War das Wort auf dem Boden geschrieben, so kniete der Junge hin, um näher bei seinem Werk zu sein und es genauer betrachten zu können.

Nach dem ersten Wort erfaßt die Kinder eine unbändige Freude, und sie hören gar nicht auf zu schreiben. Ich sah Kinder sich um die Wandtafel scharen, und hinter der stehenden Reihe andere auf Stühle steigen, um über die Köpfe der ersteren hinweg schreiben zu können. Andere liefen an die Fensterläden oder die Tür und schrieben darauf. In diesen ersten Tagen gingen wir überall über Geschriebenes hinweg. Tägliche Berichte meldeten, daß zu Hause das Gleiche geschehe, und einige Mütter mußten ihren Kindern Papier und Bleistift kaufen, um die Böden und sogar die Brotlaibe zu schützen, auf denen sie Wörter geschrieben fanden. Eines dieser Kinder brachte mir eines Tages ein kleines, ganz vollgeschriebenes Schreibheft, und die Mutter erzählte mir, das Kind habe den ganzen Tag und den ganzen Abend geschrieben und sei mit Heft und Bleistift zu Bett gegangen.

Diese impulsive Tätigkeit, die wir in diesen ersten Tagen nicht aufhalten konnten, ließ mich erkennen, wie weise die Natur handelt, indem sie die gesprochene Sprache sich nach und nach entwickeln läßt, so daß sie neben der allmählichen Bildung von Vorstellungen hergeht. Was wäre wohl daraus geworden, wenn die Natur so unklug verfahren würde wie ich! Man denke sich, die Natur hätte den Menschen zuerst mit Hilfe seiner Sinne ein reiches und buntes Material sammeln und einen Vorrat von Vorstellungen erwerben lassen, dann hätte sie die Fähigkeit der artikulierten Sprache in ihm vorbereitet und würde schließlich zu dem bisher stummen Kinde sagen: „Jetzt, sprich!“ Das Ergebnis würde eine Art plötzlicher Tollheit sein, unter deren Einfluß das Kind zwanglos in einen uner-

schöpflichen Strom der sonderbarsten und schwierigsten Wörter ausbräche.

Zwischen diesen beiden Extremen liegt jedoch eine glückliche Mitte, die den richtigen, praktischen Weg darstellt. Wir müssen das Kind mehr stufenweise zu der geschriebenen Sprache hinführen und diese doch als eine spontane Tatsache auftreten lassen, so daß die Leistung von Anfang an fast vollkommen ist.

Wie die Methode anzuwenden ist. Durch Erfahrung haben wir einen Weg gefunden, das Kind ruhiger zu dieser neuen Fähigkeit hinzuführen. Schon der Umstand, daß die Kinder ihre Kameraden schreiben sehen, veranlaßt sie, aus Nachahmung sobald als möglich zu schreiben. So hat dann das Kind noch nicht das ganze Alphabet zu seiner Verfügung, und es kann nur eine beschränkte Zahl von Wörtern schreiben. Es bleibt ihm die Freude des ersten geschriebenen Wortes, aber sie ist nicht mehr die Quelle einer überwältigenden Überraschung, da es solche merkwürdigen Dinge alle Tage geschehen sieht und weiß, daß die gleiche Gabe bälder oder später allen zuteil werden wird. So bleibt die ganze Umgebung ruhig und geordnet und doch voll von schönen und merkwürdigen Überraschungen.

Besucht man ein Kinderheim, sei es auch in den ersten Wochen, so macht man jetzt andere Entdeckungen. Hier sind zwei Kleine, die, obgleich ihnen Stolz und Freude anzusehen ist, doch ruhig schreiben. Und doch hatten diese Kinder bis gestern nie ans Schreiben gedacht! Die Lehrerin sagt mir, die eine habe gestern morgen um elf Uhr, die andere nachmittags um drei Uhr zu schreiben angefangen.

Wir sehen nun dieser Erscheinung mit aller Ruhe entgegen und erkennen sie als eine natürliche Form der Entwicklung des Kindes.

Es bleibt der Klugheit der Lehrerin überlassen, wann ein Kind zum Schreiben zu ermuntern sei. Dies kann erst geschehen, wann es in den drei Vorstufen bewandert ist und aus eigenem Antrieb noch nicht schreibt. Verzögert sich das Schreiben noch länger, so besteht Gefahr, daß das Kind schließlich

in eine unruhige Anstrengung verfällt, da es das ganze Alphabet kennt und kein natürliches Hindernis mehr vorhanden ist.

Die Anzeichen, aus denen die Lehrerin die diesbezügliche Reife des Kindes feststellen kann, sind folgende: die Regelmäßigkeit der parallelen Striche, mit denen die geometrischen Figuren ausgefüllt werden; die Erkennung der Sandpapierbuchstaben mit geschlossenen Augen; die Sicherheit und Freudigkeit bei der Zusammensetzung der Wörter. Bevor man das Kind zum Schreiben aufmuntert, empfiehlt es sich, wenigstens eine Woche abzuwarten, ob es nicht aus eigenem Antrieb schreibt.

Die erste Hilfe der Lehrerin besteht darin, daß sie die Wandtafel liniert, damit das Kind Regelmäßigkeit und richtige Größe der Buchstaben einhält.

Sodann wird das Kind, dessen Schreiben noch nicht sicher ist, veranlaßt, wieder den Sandpapierbuchstaben nachzufahren. Dies ist besser, als daß die Lehrerin seine Schrift wirklich korrigiert, denn das Kind vervollkommnet sich nicht, indem es die Schreibetätigkeit wiederholt, sondern indem es die vorbereitenden Übungen wiederholt. Ein kleiner Anfänger, der sich im Schreiben an die Wandtafel verbessern wollte, brachte alle seine Buchstaben aus Sandpapier mit, und vor dem Schreiben berührte er alle Buchstaben, die er für die zu schreibenden Wörter brauchte, zwei- und dreimal. Schien ihm ein Buchstabe nicht gelungen zu sein, so wischte er ihn weg und berührte den ausgeschnittenen Buchstaben, ehe er ihn wieder schrieb.

Selbst wenn unsere Kinder schon ein Jahr lang schreiben, wiederholen sie noch die drei vorbereitenden Übungen. So lernen sie schreiben und sich im Schreiben vervollkommnen, ohne daß sie die Tätigkeit selbst eigentlich verrichten. Bei unsern Kindern ist das wirkliche Schreiben eine Probe; es entspringt aus innerem Antrieb und aus der Freude eine höhere Tätigkeit ausüben zu können, es ist nicht eine Übung.

Es liegt erzieherischer Wert in dem Gedanken, sich vor dem Versuch vorzubereiten und sich zu vertiefen, ehe man weitergeht. Wenn man im Voranschreiten Fehler verbessern muß und keck

Dinge unternimmt, die man noch nicht beherrscht und deren man noch nicht würdig ist, so stumpft dies die feine Empfindung für die eigenen Fehler ab. Meine Schreibmethode enthält einen erzieherischen Gedanken, indem sie das Kind jene Klugheit lehrt, die Fehler vermeidet, jene Würde, die aufwärts blickt und zur Vollendung leitet und jene Bescheidenheit, die in enger Verbindung mit den Quellen des Guten bleibt, aus denen allein geistiger Gewinn fließt, und die Täuschung fernhält, daß der nächste Erfolg eine genügende Berechtigung sei, um auf dem eingeschlagenen Weg weiterzuschreiten.

Der Umstand, daß alle Kinder, jene die die drei Übungen eben beginnen und jene, die schon seit Monaten schreiben, täglich dieselben Übungen wiederholen, bringt sie zusammen und macht es ihnen leicht, sich auf einer anscheinend gleichen Stufe zu treffen. Es ist also kein Unterschied zwischen Anfängern und Fertigen. Alle Kinder füllen die Figuren mit Farbstift aus, berühren die Buchstaben aus Sandpapier und setzen Wörter zusammen aus beweglichen Buchstaben, die Kleinen neben den Großen, die ihnen helfen. Jene, die sich vorbereiten und jene, die sich vervollkommnen, sie gehen den gleichen Weg. Es ist der gleiche Gang wie im Leben; denn tiefer als alle sozialen Unterschiede liegt die Gleichheit, ein Treffpunkt, wo alle Menschen Brüder sind, und wo, wie auch im geistigen Leben, Jünger und Heilige immer wieder durch dieselben Erfahrungen durchgehen müssen.

Das Schreiben lernt sich um so leichter, als wir es nur jene Kinder lehren, die ein besonderes Verlangen danach tragen, indem sie, wenn die andern unterrichtet werden, aufmerken oder die Übungen der andern mit Interesse beobachten. Manche lernen, ohne je Unterricht erhalten zu haben, nur indem sie beim Unterricht der andern zuhören.

Im allgemeinen haben alle Kinder vom vierten Jahre an ein sehr großes Interesse am Schreiben, und einige unserer Kinder haben schon mit dreiundeinhalb Jahren angefangen. Besonders beliebt ist bei den Kindern das Berühren der Buchstaben aus Sandpapier. In der ersten Zeit meiner Versuche, als man

den Kindern das Alphabet zum erstenmal zeigte, bat ich einmal Signorina Bettini, alle die verschiedenen Buchstaben, die sie selbst gemacht hatte, auf die Terrasse herauszubringen, wo die Kinder spielten. Sobald die Kinder das sahen, sammelten sie sich um uns und streckten die Finger aus vor Begierde, die Buchstaben zu berühren. Jene, die sich Karten verschafft hatten, konnten sie nicht richtig benützen wegen der andern Kindern, die sich um uns gedrängt hatten, um auch Karten aus unserm Schoß zu erhaschen. Ich sehe noch, mit welch impulsiver Bewegung die Besitzer von Karten sie gleich Bannern in die Höhe hoben und einhermarschierten, hinter ihnen her alle andern Kinder, die in die Hände klatschten und ein Freudengeschrei erhoben.

Der Zug ging an uns vorbei, und alle, groß und klein, lachten herzlich, während die Mütter sich aus den Fenstern beugten, um das Schauspiel zu genießen.

Die durchschnittliche Zeit, die verfließt zwischen dem Beginn der vorbereitenden Übungen und dem ersten geschriebenen Wort ist bei den Kindern von vier Jahren ein- bis einundeinhalb Monat. Freilich lernte einer unserer Schüler sämtliche Buchstaben des Alphabets in zwanzig Tagen beim Schreiben anzuwenden. Vierjährige Kinder, die zweiundeinhalb Monate in der Schule gewesen sind, schreiben jedes Wort nach Diktat und können zum Schreiben mit Tinte in ein Heft übergehen. Unsere Kleinen sind im allgemeinen nach drei Monaten schon ganz gewandt, und jene die ein halbes Jahr schreiben, können den Schülern im dritten Jahrgang der Elementarschulen an die Seite gestellt werden.

Das Schreiben ist tatsächlich eine der leichtesten und köstlichsten aller Erwerbungen, die das Kind machen kann.

Wenn Erwachsene so leicht lernten wie Kinder unter sechs Jahren, dann wäre es eine Kleinigkeit, alles Analphabetentum zu beseitigen. Wir würden beim Anstreben eines so glänzenden Zieles aber wahrscheinlich zwei große Hindernisse finden: die Steifheit des Muskelsinnes und die bleibend gewordenen Sprachmängel, die sich gewiß in die Schreibsprache festsetzen würden. Ohne auf diesem Gebiet Erfahrungen zu besitzen,

möchte ich doch glauben, daß ein Schuljahr genügte, um Analphabeten bis zum einfachen schriftlichen Ausdruck der Gedanken, wie er im Briefschreiben betätigt wird, zu bringen.

Was nun die Güte des Schreibens anbelangt, so schreiben unsere Schüler gut von dem Augenblick an, da sie es beginnen. Die Form der Buchstaben, schön rund und fließend, ist überraschend in ihrer Ähnlichkeit mit der Form der Vorlagen aus Sandpapier. Die Schönheit unserer Schriften wird von den Schülern der Elementarschulen selten erreicht. Ich habe die Schreibelehre genau erforscht und weiß, wie schwierig es wäre, Schüler von zwölf oder dreizehn Jahren anzuleiten, daß sie ein ganzes Wort schreiben, ohne die Feder abzusetzen, ausgenommen bei den wenigen Buchstaben, wo dies nötig ist. Die Auf- und Abstriche mit denen sie ihre Hefte angefüllt haben, machen ihnen fließendes Schreiben fast zur Unmöglichkeit.

Dagegen schreiben unsere kleinen Schüler von selbst und mit überraschender Sicherheit ganze Wörter, ohne die Feder abzusetzen und mit Beibehaltung der Richtung, auch mit gleichen Zwischenräumen zwischen den Buchstaben. Mancher Besucher mußte dabei sagen: „Wenn ich es nicht gesehen hätte, würde ich es nicht glauben".

Der Schreibunterricht ist in der Tat ein wichtiger Teil des Unterrichts; es müssen dabei auch anerworbene und festgesetzte Fehler abgestellt werden. Er fordert langwierige Arbeit, denn das Kind, das die Vorlagen sieht, muß die Bewegungen ausführen, die zu ihrer Wiedergabe nötig sind, während kein Zusammenhang besteht zwischen seinen Gesichtsempfindungen und diesen Bewegungen.

Nur zu oft wird das Schreiben in einem Alter gelehrt, wo Mängel sich festgesetzt haben, und wo die Zeit des besten Muskelgedächtnisses schon vorüber ist, nicht zu reden von jenem Grundirrtum, nach welchem das Schreiben nach dem Lehrgang des Kalligraphieunterrichts gegeben und mit den Grundstrichen angefangen wird.

Wir dagegen bereiten die Schüler auf das Schreiben und auf das Schönschreiben gleichzeitig vor, indem wir unser Augen-

merk richten auf die Schönheit der Form (die Kinder müssen der Schriftform nachfahren) und auf fließendes Schreiben. (Hierfür bereiten die Übungen im Ausfüllen von Figuren vor.)

Lesen

Lehrmittel: Vorlagen in schöner Kursivschrift mit einem Zentimeter Schrifthöhe — sowie verschiedene Spiele.

Die Erfahrung hat mich gelehrt, zwischen Lesen und Schreiben wohl zu unterscheiden, da diese beiden Tätigkeiten nicht unbedingt neben einander hergehen. Im Gegensatz zu der allgemeinen Ansicht geht das Schreiben dem Lesen voran. Als Lesen sehe ich nicht an die Probe, die das Kind macht, um das geschriebene Wort nachzuprüfen. Es überträgt Zeichen in Laute, wie es zuvor Laute in Zeichen übertrug. Bei dieser Prüfung kennt es das Wort schon, das es sich während des Schreibens wiederholt vorgesagt hat.

Ich verstehe unter Lesen die Erfassung einer Vorstellung durch Deutung von Schriftzeichen.

Das Kind, das ein Wort noch nicht hat aussprechen hören und es erkennt, wenn dieses Wort aus Kartonbuchstaben zusammengesetzt auf dem Tisch liegt, auch sagen kann, was es bedeutet, dieses Kind kann lesen.

Das Wort, das es liest, hat zur geschriebenen Sprache dasselbe Verhältnis wie das gehörte Wort zur artikulierten Sprache. Beide dienen dazu, die uns von andern übermittelte Sprache aufzunehmen.

Solange also das Kind aus dem geschriebenen Wort nicht die Übertragung einer Vorstellung herausliest, liest es überhaupt nichts.

Beim Schreiben herrscht der psycho-motorische Mechanismus vor, beim Lesen tritt ein rein geistiges Moment in den Vordergrund. Doch bereitet unsere Schreibmethode auch aufs Lesen vor und macht dessen Schwierigkeiten fast unmerklich. Wenn in unserer Schule ein Kind schreiben kann, so kann es auch die Laute lesen, aus denen ein Wort besteht. Es ist aber zu be-

achten, daß beim Zusammensetzen eines Wortes mit dem beweglichen Alphabet und beim Schreiben das Kind Zeit hat, über die Zeichen nachzudenken, die es wählen muß, um ein Wort zu bilden. Um ein Wort zu schreiben, braucht man sehr viel mehr Zeit, als um es zu lesen.

Wird ein Kind, das schreiben kann, vor ein Wort gestellt, das es durch Lesen deuten soll, so schweigt es lange und liest die einzelnen Laute ebenso langsam, als sie es geschrieben hätte. Aber der Sinn des Wortes tritt erst hervor, wenn es deutlich und mit dem richtigen Wortakzent ausgesprochen wird. Um aber diesen Wortakzent anzubringen, muß das Kind das Wort erkennen, d. h. wissen, was es bedeutet. Es muß also eine höhere geistige Arbeit hinzukommen, um das Lesen möglich zu machen.

Aus diesen Gründen verfahre ich beim Lesenlehren folgendermaßen, wobei nun das alte Abc-Buch keine Verwendung mehr finden kann. Es werden eine Anzahl Zettel aus gewöhnlichem Schreibpapier gemacht und auf jeden wird in klarer Schreibschrift ein wohlbekanntes Wort geschrieben, das die Kinder schon oft gesprochen haben und das einen vorhandenen oder ihnen sonst vertrauten Gegenstand bezeichnet. Bezieht sich das Wort auf einen vorhandenen Gegenstand, so bringe ich diesen vor die Augen der Kinder, um ihnen das Erkennen des Wortes zu erleichtern. Diese Gegenstände sind meistens Spielsachen, von denen wir im Kinderheim eine große Anzahl haben. Darunter ist alles, was zu einer Puppenstube gehört, Häuser, Bäume, Schafherden, Tiere aus Papiermaché, Puppen und Tiere aus Zelluloid, welch letztere auf dem Wasser schwimmen, Schiffe, Matrosen, Soldaten, Eisenbahnen, Fabriken und Landhäuschen, Schuppen mit Pferden und Ochsen im Gehege; für ein Kinderheim in Rom erhielt ich auch von einem Künstler schöne Früchte in Töpferarbeit.

Wenn das Schreiben dazu dient, den Mechanismus der artikulierten Sprache des Kindes auszubilden und zu vervollkommnen, so dient das Lesen dazu, die Entwicklung von Vorstellungen zu befördern und sie in Beziehung zu bringen zur

Entwicklung der Sprache. Das Schreiben befördert also die physiologische, das Lesen die soziale Sprache.

Ob man mit Wörtern beginnt, die leicht oder die schwer sind, ist keine Frage, denn das Kind kann ja schon jedes Wort lesen, d. h. die ein Wort bildenden Laute. Ich erlaube den Kleinen, das geschriebene Wort langsam in Laute zu übertragen, und wenn dies richtig geschehen ist, beschränke ich mich darauf zu sagen „schneller". Das Kind liest nun schneller, aber oft noch ohne zu verstehen. Wieder sage ich „schneller, schneller". Es liest immer schneller und wiederholt jedesmal dieselbe Zusammensetzung von Lauten, bis plötzlich das Wort in seinem Bewußtsein aufleuchtet. Dann sieht es darauf hin, als erkenne es einen Freund, und nimmt jenen Ausdruck der Befriedigung an, der so oft aus dem Gesicht unserer Kleinen strahlt. Dieser Unterricht geht sehr gut von statten, da er für ein Kind, das schon durchs Schreiben vorbereitet ist, geringe Schwierigkeiten hat.

Damit ist das Abc-Buch mit seiner Langweile und den damit verbundenen Stockschlägen verbannt.

Wenn das Kind das Wort gelesen hat, so legt es den Zettel unter den Gegenstand, dessen Namen er enthält, und die Übung ist aus. Nachdem nun die Kinder auf diese Weise geschickt gemacht sind, die Übung richtig zu verstehen, folgen, um die mannigfachen Übungen, die zum fließenden und deutlichen Lesen notwendig sind, abwechselnd zu gestalten, die folgenden Spiele.

Spiele zur Übung im Wörterlesen. Man breitet auf dem großen Tisch mannigfache und anziehende Spielsachen aus. Jeder Gegenstand hat einen Zettel, auf dem sein Name steht. Diese Zettel werden zusammengefaltet, in einem Korb gemischt, und nun dürfen die Kinder, welche lesen können, der Reihe nach Zettel aus dem Korb ziehen. Jedes Kind trägt seinen Zettel an den Pult zurück, öffnet ihn, liest ihn still, ohne ihn den andern zu zeigen. Dann faltet es ihn wieder, so daß das darin enthaltene Geheimnis unbekannt bleibt.

Mit dem gefalteten Zettel geht es an den Tisch. Hier muß es den Namen des Spielzeugs deutlich aussprechen und der Lehrerin den Zettel zeigen, damit diese nachprüfen kann. Der Zettel ist also die Münze, mit der das Spielzeug zu erwerben ist. Denn wird das Wort richtig ausgesprochen und der Gegenstand richtig gezeigt, so darf das Kind solange es will, mit ihm spielen.

Sind alle Kinder an die Reihe gekommen, so ruft die Lehrerin das erste wieder her und läßt es einen Zettel aus einem andern Korb ziehen. Diesen Zetttel liest das Kind sofort. Er enthält den Namen eines Kameraden, der noch nicht lesen und also auch kein Spielzeug erwerben kann. Das Kind, das den Namen gelesen hat, bietet dann seinem Freund den Gegenstand an, mit dem es gespielt hat. Dies muß auf höfliche, liebenswürdige Weise, mit einer kleinen Verbeugung geschehen. Auf solche Weise wird jeder Gedanke eines Klassenunterschieds verbannt und ein Gefühl der Güte hervorgerufen gegen diejenigen, die nicht die gleichen Segnungen genießen wie wir selbst, und auch die Empfindung, daß alle, ob sie es sich schon verdienen können oder nicht, sich freuen sollen. Und das doppelte Recht der Größeren, die Sache selbst zu nehmen und sie einem andern zu geben, ist für die Kleinen ein Ansporn, ihnen nachzuahmen und sich dieses Recht auch zu verschaffen.

Dieses Lesespiel vollzog sich prächtig. Die Freude dieser armen Kinder, solch schönes Spielzeug, wenn auch nur für kurze Zeit, zu besitzen, kann man sich leicht vorstellen.

Wie groß war aber mein Erstaunen, als die Kinder, nachdem sie die beschriebenen Zettel verstehen gelernt hatten, die Spielsachen nicht mehr nehmen wollten! Sie erklärten, sie wollten keine Zeit verlieren mit Spielen und mit einer Art unersättlicher Gier zogen sie es vor, die Zettel herauszuziehen und einen nach dem andern zu lesen. Ich beobachtete sie, um das Geheimnis dieser Seelen, deren Größe ich nicht geahnt hatte, zu verstehen. Wie ich so nachdenkend unter ihnen stand und entdeckte, daß sie das Wissen liebten und nicht das alberne

Spiel, da wurde ich von Bewunderung erfüllt über die Größe der menschlichen Seele.

Wir legten also die Spielsachen beiseite und machten Hunderte von geschriebenen Zetteln, enthaltend die Namen von Kindern, Städten und Gegenständen, ferner von Farben und Eigenschaften, die von Sinnesübungen her bekannt waren. Diese Zettel legten wir in offene Schachteln und ließen die Kinder frei davon Gebrauch machen. Ich dachte, die kindliche Unbeständigkeit würde sich zum mindesten darin äußern, daß die Kinder von einer Schachtel zu andern gingen, doch nein, jedes Kind erledigte zuerst die angefangene Schachtel, ehe es zu einer andern überging und zeigte sich unersättlich in der Begierde zu lesen. Als ich eines Tages in die Schule kam, hatte die Lehrerin den Kindern gestattet, ihre Tische und Stühle auf die Terrasse zu nehmen, um in freier Luft zu unterrichten. Einige Kleinen spielten in der Sonne, während andere in einem Kreis um die Tische saßen, auf denen die Buchstaben aus Sandpapier und die beweglichen Alphabete lagen. Ein wenig zur Seite saß die Lehrerin, hielt auf ihrem Schoß eine lange, schmale Schachtel voll von Zetteln, und eine große Zahl kleiner Hände drängten sich zu, um nach den beliebten Zetteln zu fischen. „Es ist kaum zu glauben", sagte die Lehrerin, aber wir treiben es so schon eine Stunde, und sie sind noch nicht zufrieden! Wir brachten, um die Kinder auf die Probe zu stellen, Puppen und Bälle, aber vergeblich, solche Nichtigkeiten hatten keinen Reiz neben der Freude am Wissen.

Als ich diese überraschenden Ergebnisse sah, wollte ich es die Kleinen nun auch mit der Druckschrift versuchen lassen und sagte der Lehrerin, sie solle auf einer Anzahl von Zetteln das Wort unter das geschriebene hin auch d r u c k e n. Doch die Kinder waren uns zuvorgekommen. Im Flur hing ein Kalender, auf dem viele dieser Wörter in deutlicher Druckschrift standen, andere in gotischer Schrift. In ihrer Gier nach dem Lesen fingen die Kinder an, sich diesen Kalender zu besehen und lasen zu meiner nicht geringen Verwunderung nicht nur den Druck, sondern auch die gotische Schrift.

Es blieb also nur noch die Einführung eines Buches; aber von den gebräuchlichen wollte mir keines für unsere Methode geeignet erscheinen.

Bald erhielten auch die Mütter Beweise von den Fortschritten ihrer Kinder; bei manchen wurden in den Taschen kleine Zettel gefunden, worauf Bemerkungen über Einkäufe gemacht waren: Brot, Salz usw. Die Kinder führten also Buch über die Einkäufe, die sie für ihre Mütter besorgten! Andere Mütter erzählten uns, ihre Kinder laufen jetzt nicht mehr durch die Straßen, sondern bleiben stehen, um die Aufschriften an den Läden zu lesen.

Ein vierjähriger Junge, der in einem Privathaus nach unserer Methode erzogen worden war, überraschte uns auf folgende Weise. Der Vater des Jungen war Abgordneter und erhielt viele Briefe. Er wußte, daß sein Sohn seit zwei Monaten Übungen machte, die das Schreiben und Lesen vorbereiteten, aber er achtete wenig darauf und hielt auch nicht viel von der Methode. Eines Tages, als er dasaß und las und das Kind neben ihm spielte, kam das Mädchen herein und legte eine größere Anzahl eben angekommener Briefe auf den Tisch. Der Junge wurde darauf aufmerksam, nahm einen Brief nach dem andern in die Hand und las laut die Adresse. Seinem Vater erschien dies wie ein Wunder.

In Beziehung auf die durchschnittliche Zeit, die das Lesen und Schreibenlehren erfordert, lehrt die Erfahrung, daß von dem Augenblick an, wo das Kind schreibt, der Übergang von dieser noch untergeordneten Stufe der Schreibsprache zu der höheren Stufe des Lesens ungefähr vierzehn Tage dauert. Sicherheit im Lesen wird jedoch sehr viel langsamer erreicht als die Fertigkeit im Schreiben. In den meisten Fällen liest das Kind, das schon schön schreibt, immer noch ziemlich mühsam.

Nicht alle Kinder desselben Alters verhalten sich in Beziehung auf das Lesen und Schreiben gleich. Nicht nur, daß wir das Kind nicht zwingen, wir versuchen es überhaupt auf keine Weise zu etwas zu überreden, das es nicht aus freiem Willen tut. So kommt es vor, daß manche Kinder, die nicht aus eigenem

Antrieb an diesem Unterricht teilnehmen, in Ruhe gelassen werden und nicht lesen und schreiben können.

Wenn nicht einmal die alte Methode, die den Willen des Kindes tyrannisierte und seine Freiwilligkeit erstickte, es für möglich hielt, die Kenntnis der geschriebenen Sprache vor dem sechsten Jahr zu fordern, um wieviel weniger tun wir dies!

Auf Grund meiner bisherigen Erfahrung kann ich noch nicht entscheiden, ob die Zeit, da die gesprochene Sprache sich ganz entwickelt hat, in jedem Fall auch die Zeit ist, um die geschriebene Sprache zu vermitteln.

Fast alle normalen Kinder, die nach unserer Methode unterrichtet werden, fangen jedenfalls mit vier Jahren an zu schreiben und können mit fünf Jahren mindestens so gut lesen und schreiben wie Kinder, die die erste Elementarklasse absolviert haben. Sie konnten in die zweite Klasse ein Jahr früher eintreten, als die Kinder sonst in die erste aufgenommen werden.

Spiele zur Übung im Satzlesen. Sobald unsere Freunde sahen, daß die Kinder Druckschrift lesen konnten, schenkten sie uns Bücher mit schönen Bildern. Beim Durchlesen dieser Bücher, die einfache Märchen enthielten, überzeugte ich mich, daß die Kinder sie nicht verstehen würden. Die Lehrerinnen, die von der Fertigkeit ihrer Schüler vollständig befriedigt waren, suchten mich vom Gegenteil zu überzeugen, indem sie verschiedene Kinder vorlesen ließen und sagten, sie lesen viel fließender als die Kinder der ersten Elementarklasse. Ich ließ mich jedoch nicht täuschen und stellte zwei Proben an. Zuerst ließ ich die Lehrerin den Kindern eine der Geschichten erzählen und beobachtete, wie weit ihr natürliches Interesse daran ging. Die Aufmerksamkeit der Kinder zerstreute sich nach einigen Worten. Ich hatte der Lehrerin untersagt, die Kinder, die nicht aufmerkten, anzurufen, und so erhob sich allmählich ein Summen im Schulzimmer, weil jedes Kind nicht weiter zuhören wollte, sondern sich wieder an seine gewöhnliche Beschäftigung machte.

Die Kinder, die das Buch mit Vergnügen zu lesen schienen, hatten also nicht an dem Inhalt Vergnügen, sondern die mecha-

nische Fertigkeit des Lesens machte ihnen Freude. Aber sie zeigten beim Lesen der Bücher nicht die gleiche Standhaftigkeit wie bei den geschriebenen Zetteln, da sie so vielen unbekannten Wörtern begegneten.

Meine zweite Probe bestand darin, daß ich mir von einem Kind aus dem Buch vorlesen ließ. Ich unterbrach es nicht durch eine jener erklärenden Bemerkungen, durch welche der Lehrer sonst das Kind unterstützen will, den Faden der Erzählung festzuhalten, indem er etwa sagt: „Halte einen Augenblick an. Verstehst du? Was hast du gelesen? Es war davon die Rede, wie eine kleiner Junge in einem großen Wagen fuhr, nicht wahr? Nun merk auf, was das Buch weiter erzählt usw."

Ich gab das Buch einem kleinen Jungen, setzte mich freundlich neben ihn, und als er gelesen hatte, fragte ich ihn einfach und ernst, wie man mit einem Freund reden würde: „Hast du verstanden, was du gelesen hast?" Er antwortete: „Nein!" Aber der Ausdruck seines Gesichts schien eine Erklärung meiner Frage zu fordern. Die Tatsache, daß durch das Lesen eine Reihe von Wörtern die vielfachen Gedanken anderer uns mitgeteilt werden, war eben für meine Kinder eine der schönen Eroberungen für die Zukunft, eine neue Quelle der Überraschung und Freude.

Beim Lesen eines Buches handelt es sich um die logische Sprache, nicht um den Mechanismus der Sprache. Ehe das Kind ein Buch verstehen und genießen kann, muß die logische Sprache in ihm entwickelt sein. Zwischen der Fähigkeit, die Wörter zu lesen und der Fähigkeit, den Sinn zu lesen, besteht der gleiche Unterschied wie zwischen der Fähigkeit ein Wort zu sprechen und der, eine Rede zu halten.

Ich gab das Lesen aus Büchern auf und wartete zu.

Eines Tages, während der freien Unterhaltung, standen vier Kinder gleichzeitig mit freudiger Miene auf, liefen an die Wandtafel und schrieben Sätze darauf von der Art des folgenden:

„O, wie freuen wir uns, daß unser Garten anfängt zu blühen". Dies war eine große Überraschung für mich, die mich sehr

rührte. Diese Kinder waren selbständig zur Kunst des Aufsatzes gelangt, wie sie aus eigenem Trieb das erste Wort geschrieben hatten. Die mechanische Vorbereitung war dieselbe, und die Erscheinung entwickelte sich folgerichtig. Die logische Sprechsprache hatte, als die Zeit dafür gekommen war, plötzlich ihren Ausdruck in der geschriebenen Sprache gefunden.

Ich erkannte, daß die Zeit da sei, wo wir zum Lesen von Sätzen übergehen könnten. Ich benützte dasselbe Mittel wie die Kinder, d. h. ich schrieb auf die Wandtafel „Liebt ihr mich?" Die Kinder lasen es langsam und laut, schwiegen einen Augenblick nachdenklich und riefen dann „Ja, Ja!" Ich schrieb weiter „Dann haltet Stillschweigen und seht auf mich". Sie lasen es laut und freudig; doch kaum waren sie fertig als eine feierliche Stille eintrat, nur unterbrochen von dem Geräusch der Stühle, die zum Stillesitzen zurecht gerückt wurden.

So begann zwischen mir und ihnen ein Verkehr in geschriebener Sprache, was die Kinder lebhaft interessierte. Allmählich wurde ihnen die große Bedeutung des Schreibens klar, nämlich, daß es Gedanken vermittle. So oft ich zu schreiben anfing, zitterten sie förmlich vor Begier, zu erfahren, was ich wolle, ohne mich ein Wort sprechen zu hören.

Die Schreibsprache macht die gesprochene tatsächlich überflüssig. Man kann sie in ihrer ganzen Bedeutung nur würdigen, wenn sie von der Sprechsprache ganz und gar getrennt erscheint.

Noch in den letzten Tagen, als dieses Buch schon im Druck war, haben wir folgende bei unsern Kindern sehr beliebte Leseübungen veranstaltet: auf Zettel schrieb ich lange Sätze, die von den Kindern den Vollzug gewisser Handlungen verlangen, z. B. „Schließe die Fenstervorhänge, öffne die vordere Tür, dann warte einen Augenblick und ordne diese Dinge wieder, wie sie zuerst waren." „Bitte sehr höflich acht deiner Kameraden, sie sollen von den Stühlen aufstehen, sich mitten im Zimmer in doppelter Reihe aufstellen, dann lasse sie vor- und zurückmarschieren, und zwar auf den Zehenspitzen, daß sie keinen Lärm machen." „Bitte drei von deinen ältesten Kameraden,

die gut singen, sie möchten in die Mitte des Zimmers treten. Stelle sie hübsch auf und sing mit ihnen ein Lied, das du auswählst" usw.

Sowie ich geschrieben hatte, ergriffen die Kinder die Zettel, nahmen sie an ihren Platz mit und lasen sie mit gespanntester Aufmerksamkeit und unter lautloser Stille. Ich fragte: „Versteht ihr's?" „Ja! ja!" „Dann tut, was der Zettel euch heißt," sagte ich, und freute mich zu sehen, daß die Kinder die gewünschte Handlung rasch und genau vollzogen. Lebhafte Tätigkeit, eine Bewegung neuer Art entstand im Schulzimmer. Da waren einige, die die Vorhänge schlossen und sie später wieder öffneten, andere, die ihre Kameraden auf den Fußspitzen marschieren oder singen ließen, wieder andere, die auf die Wandtafel schrieben oder gewisse Gegenstände aus den Schränken nahmen. Überraschung und Neugierde erregten eine allgemeine Stille, und der Unterricht vollzog sich unter gespanntester Aufmerksamkeit. Es war, als ob eine Zauberkraft von mir ausgegangen wäre und eine bisher unbekannte Tätigkeit hervorgerufen hätte. Diese Kraft war die Schreibsprache, die größte Errungenschaft der menschlichen Bildung.

Und wie tief die Kinder die Bedeutung davon fühlten! Als ich fortging, drängten sie sich um mich mit Ausdrücken der Dankbarkeit und Liebe wie „Ich danke! danke schön für diesen Unterricht!"

Sie hatten einen großen Fortschritt gemacht; sie waren vom Mechanismus zum Geiste des Lebens vorgedrungen.

Dies ist eines der Lieblingsspiele geworden. Zuerst wird tiefe Stille hergestellt; dann kommt der Korb, der die zusammengefalteten Zettel enthält, auf denen je ein langer, eine Handlung angebender Satz steht.

Alle Kinder, die lesen können, dürfen einen Zettel ziehen, sie lesen ihn einigemale still durch, bis sie ihn sicher verstanden haben. Dann geben sie den Zettel der Lehrerin zurück und machen sich an die Ausführung. Da öfters Handlungen verlangt werden, welche die Hilfe anderer Kinder beanspruchen, die nicht lesen können, und da auch die Handhabung und der Gebrauch

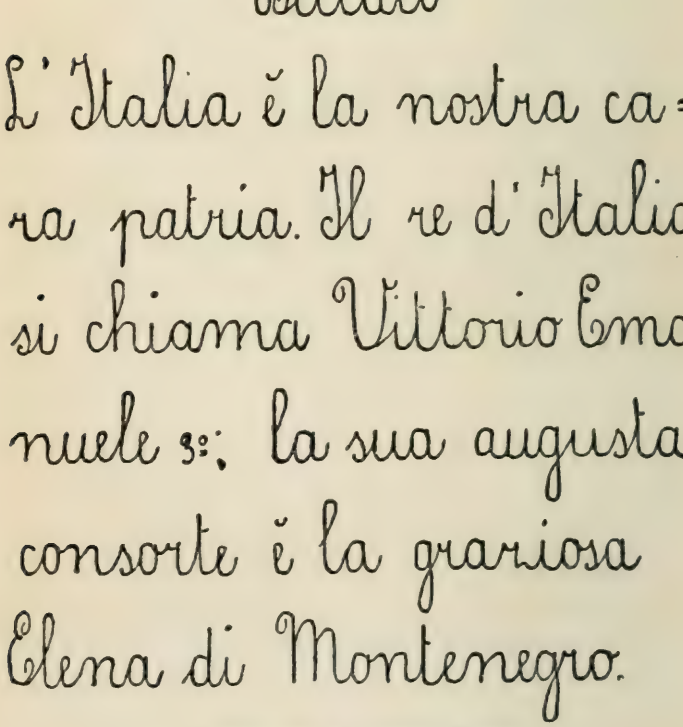
der Lehrmittel verlangt wird, so entsteht eine allgemeine Rührigkeit in glänzender Ordnung, und die Stille wird nur unterbrochen von dem Geräusch der kleinen, flüchtig dahineilenden Füße und den Stimmen der singenden Kinder. Dies ist eine unerwartete Bekundung der Vollkommenheit der freiwilligen Zucht.

Die Erfahrung hat bewiesen, daß der eigene schriftliche Ausdruck der Kinder dem logischen Lesen vorangehen muß wie das Schreiben dem Lesen der Wörter vorangeht. Sie hat ferner bewiesen, daß das Lesen, wenn das Kind lernen soll, eine Vorstellung zu fassen, nur ein geistiges, nicht lautliches sein muß. Das laute Lesen fordert die Ausübung zweier mechanischer Formen der Sprache, der Artikulation und der Zeichendeutung und ist deshalb eine zusammengesetzte Leistung. Wer weiß nicht, daß der Erwachsene, der öffentlich vorlesen soll, sich darauf vorbereitet, indem er sich mit dem Inhalt vertraut macht? Das laute Lesen ist eine der schwierigsten geistigen Handlungen. Daher sollte das Kind, das erst anfängt, die Gedanken aus der Schrift zu deuten, still lesen. Die geschriebene Sprache sollte getrennt werden von der artikulierten, wenn sie zur Übermittlung logischer Gedanken dient. Sie stellt ja auch eine Sprache dar, welche den Gedanken auf eine Entfernung überträgt, während die Sinne und der Muskelmechanismus schweigen. Es ist eine vergeistigte Sprache, die alle des Lesens Kundigen mit einander in Verbindung bringt.

Nachdem in den Kinderheimen die Vorbildung eine solche Höhe erreicht hat, muß folgerichtig der ganze Elementarunterricht geändert werden. Wie diese Umgestaltung, namentlich in den unteren Klassen auszuführen ist, das kann hier nicht näher besprochen werden. Es sei nur gesagt, daß die erste Elementarklasse durch unsere Kinderschule, welche diese Klasse ganz miteinschließt, entbehrlich gemacht wird.

Die Elementarklassen der Zukunftsschule sollten mit Kindern anfangen, die, wie die unsern schon lesen und schreiben können,

die sich selbst schon in acht nehmen, an- und auskleiden und waschen können, die mit den Regeln des guten Benehmens und der Höflichkeit vertraut und gründlich gezogen sind im höchsten Sinne des Wortes, indem sie auf Grundlage der Freiheit ihre Persönlichkeit entwickelt und unter Beherrschung genommen haben, die außer der Beherrschung der gesprochenen Sprache die Fähigkeit haben, geschriebene Sprache auf elementare Weise zu lesen und sich schon an die Erwerbung der logischen Sprache machen.



Schrift eines fünfjährigen Kindes.

Kinder beim Bilden von Wörtern mit beweglichen Buchstaben (Kinderheim in Rom)

Der fünfjährige Junge hat, zwanzig Tage nach seinem Eintritt in die Schule, zum erstenmal geschrieben

Sinnesübung mit Farbentönen

Solche Kinder sprechen deutlich aus, schreiben eine sichere Handschrift und sind anmutig in ihren Bewegungen. Sie sind kluge und geduldige Beobachter der Umwelt und besitzen in der Form intellektueller Freiheit die Fähigkeit selbständigen Denkens.

Für solche Kinder sollten wir eine Elementarschule finden, die würdig ist, sie aufzunehmen und sie weiterzuführen auf dem Wege des Lebens und der Bildung, eine Schule, die denselben Erziehungsgrundsätzen der Achtung für die Freiheit des Kindes und für seine spontanen Aeußerungen huldigt — Grundsätze, die zur Bildung der Persönlichkeit dieser kleinen Menschen beitragen sollen.

Die Sprache im Kindesalter

Die Schreibsprache, umfassend Diktat und Lesen, enthält die artikulierte Sprache in ihrem vollständigen Mechanismus (Nervenweg des Gehörs, Wege, die zum Zentrum hinführen, und solche, die Bewegungen auslösen) und ist bei der von meiner Methode betriebenen Entwicklung hauptsächlich auf die artikulierte Sprache gegründet.

Die Schreibsprache kann deshalb von zwei Gesichtspunkten aus betrachtet werden:

a) dem der Erwerbung einer neuen Sprache von hervorragend sozialer Bedeutung, die eine Erweiterung der gesprochenen Sprache darstellt — und hierin liegt die kulturelle Bedeutung, die man der Schreibsprache gewöhnlich zuerkennt, die deshalb in den Schulen gelehrt wird, und zwar ohne Rücksicht auf ihre Beziehung zur gesprochenen Sprache, sondern nur in der Absicht, dem sozialen Menschen das zum Verkehr mit den Mitmenschen nötige Mittel an die Hand zu geben.

b) dem der Beziehung zwischen der geschriebenen und der gesprochenen Sprache, und hierbei die Möglichkeit, die geschriebene Sprache zur Vervollkommnung der gesprochenen zu benützen: eine gute Überlegung, auf die ich Nachdruck lege und aus welcher für die Schreibsprache eine physiologische Bedeutung hervorgeht.

Und wie die gesprochene Sprache zugleich eine natürliche Funktion des Menschen und ein Hilfsmittel für soziale Zwecke ist, so kann die geschriebene Sprache in sich selbst, nach ihrer Bildung, angesehen werden als ein organisches Gesetz von

neuen Mechanismen, die im Nervensystem ihren Sitz haben, und als ein Hilfsmittel für soziale Zwecke.

Kurz, es handelt sich darum, der geschriebenen Sprache nicht nur eine physiologische Bedeutung einzuräumen, sondern auch eine Entwicklungszeit, unabhängig von den hohen Funktionen, die sie später zu übernehmen bestimmt ist.

Mir scheint, als sei die Schreibsprache in ihrem Beginn mit Schwierigkeiten gespickt, nicht nur weil sie bisher durch zweckwidrige Methoden gelehrt worden ist, sondern weil man sofort nach ihrer Erwerbung ihr die Aufgabe zugewiesen hat, die wichtige Funktion der geschriebenen Sprache zu übernehmen, wie sie bei einem gebildeten Volke durch jahrhundertelange Vervollkommnung entstanden ist.

Man bedenke, wie zweckwidrig die angewandten Methoden gewesen sind! Man hat die Schreibzeichen zergliedert, anstatt der physiologischen Handlungen, die zu ihrer Hervorbringung nötig sind und hat dabei ferner nicht bedacht, daß jedes Schreibzeichen schwierig hervorzubringen ist, weil das Zeichen so wie man es nicht sieht, keinen inneren Zusammenhang hat mit den zu seiner Ausführung nötigen Bewegungstätigkeiten, geradeso wie das Wort, wie man es hört, keinen Zusammenhang hat mit dem Mechanismus seiner Artikulation. Es muß daher eine schwierige Sache sein, eine Tätigkeit zu fordern, durch die eine Bewegung ausgeführt werden soll, wenn nicht diese Bewegung schon zuvor durch Übung und durch die Macht der Gewohnheit dem Schüler beigebracht worden ist.

So hat die Analyse der Schrift in kleine gerade Linien und Kurven dazu geführt, daß man dem Kind ein Zeichen ohne Bedeutung darbietet, das deswegen kein Interesse erregt, und unmöglich einen selbständigen Bewegungsantrieb von ihnen auslösen kann. Da die Tätigkeit für das Kind künstlich war, so schloß sie eine Willensanstrengung in sich, die eine rasche Erschöpfung in Form von Langeweile und Überdruß nach sich zog. Dazu kam noch die weitere Anstrengung, gleichzeitig die Muskelassoziation zu leisten, die nötig ist zur Hervorbringung

der Bewegungen zu Haltung und Führung des Schreibwerkzeugs.

Solche Anstrengungen werden von allen Arten niederdrückender Empfindungen begleitet und führen dann zur Hervorbringung unvollkommener und falscher Zeichen, die der Lehrer korrigieren muß, wodurch er das Kind noch mehr entmutigt, weil es kritisiert und ihm seine falschen Leistungen beständig vor Augen geführt werden. Zu gleicher Zeit also, da von dem Kind Anstrengungen gefordert werden, drückt der Lehrer es nieder, anstatt seine Kräfte zu beleben.

Die auf solch falschem und mühseligem Weg erlernte Sprache wurde gleichwohl sofort für soziale Zwecke nützlich gemacht; noch vollkommen und unreif, mußte sie Dienste leisten für die syntaktische Konstruktion der Sprache.

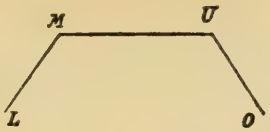
Man beachte, daß in der Natur die gesprochene Sprache sich allmählich entwickelt, und sie ist schon in Worten da, wenn die höheren geistigen Tätigkeiten diese Worte bei dem benützen, was Kußmaul das Diktorium nennt, d. h. bei der syntaktisch-grammatischen Bildung der Sprache, die für den Ausdruck komplizierter Gedanken Voraussetzung ist, also für die Sprache des denkenden Geistes.

Kurz, der Mechanismus der Sprache ist die notwendige Vorbedingung für die höheren geistigen Tätigkeiten, die von ihr Gebrauch machen sollen.

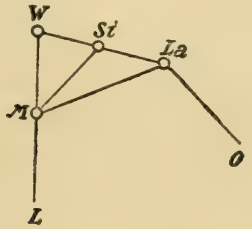
Daher haben wir zwei Stufen der Entwicklung der Sprache: eine untere, welche die Nervenwege und den zentralen Mechanismus vorbereitet, durch den die Wege der Empfindung in Beziehung gesetzt werden zu den Wegen der Bewegung; und eine höhere, bestimmt durch die höheren geistigen Tätigkeiten, die geäußert werden mittels des vorgeübten Mechanismus der Sprache.

So müssen wir an dem Schema, das Kußmaul über den Mechanismus der artikulierten Sprache gibt, vor allem ein zerebrales Schema unterscheiden (darstellend den reinen Mechanismus des

Wortes), das für die erste Bildung der gesprochenen Sprache gilt.



Es sei O das Ohr und L insgesamt die Bewegungsorgane der Sprache, hier vertreten durch die Zunge, U das Gehörzentrum und M das motorische Zentrum. Die Wege OU und ML sind peripherische Wege, der erste zum Zentrum hin, der zweite von ihm weg, und der Weg UM ist der Assoziationsweg im Zentrum selbst.



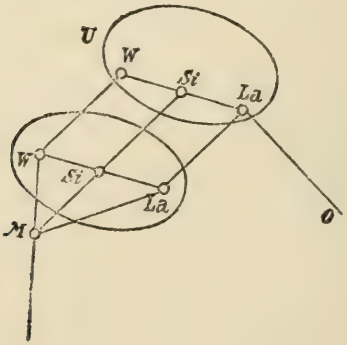
Das Zentrum U, in dem die Gehörbilder des Wortes ihren Sitz haben, kann selbst wieder eingeteilt werden in drei, nämlich Laute (La), Silben (Si) und Wörter (W).

Die Pathologie der Sprache scheint zu bestätigen, daß sich Teilzentren für Laute und Silben in Wirklichkeit bilden können, denn bei gewissen Sprachkrankheiten kann der Kranke nur Laute oder meistens nur Laute und Silben aussprechen.

Auch die kleinen Kinder zeigen anfänglich eine besondere Empfindungsfähigkeit für einzelne Laute, mit denen die Mütter sie kosen oder ihre Aufmerksamkeit zu erregen suchen, während später das Kind besonders für Silben empfänglich ist, die wieder zu Liebkosungen verwendet werden.

Und zuletzt erregt das einfache, gewöhnlich zweisilbige Wort des Kindes Aufmerksamkeit.

Aber von den motorischen Zentren läßt sich dasselbe sagen; das Kind äußert anfänglich einfache oder doppelte Laute wie bl, br, ch, was die Mutter mit großer Freude begrüßt, später Silben wie ma, ba und endlich zweisilbige Wörter, gewöhnlich labialer Struktur wie mama.



Aber erst dann läßt sich sagen, daß die gesprochene Sprache beim Kind beginnt, wenn dem gesprochenen Wort eine Vorstellung zugrunde liegt, z. B. wenn es die Mutter sieht und dazu sagt Mama oder zum Hund wu—wu usw.

Wir sehen also die Sprache als begonnen an, wenn sie mit einer Vorstellung zusammen auftritt, obwohl die Sprache an sich, in ihrem psychisch-motorischen Mechanismus noch völlig mangelhaft ist.

Das heißt also, wenn über dem Schema der mechanischen und noch unbewußten Bildung der Sprache die Erkenntnis des Wortes eintritt, wenn nämlich das Wort mit dem durch dasselbe bezeichneten Gegenstand zusammen aufgefaßt, assoziiert wird, dann sagen wir, die Sprache habe begonnen.

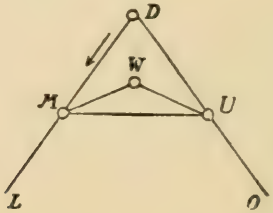
Auf dieser Grundlage setzt sich später die Vervollkommnung der Sprache fort, in dem Maße, wie das Gehör die einzelnen Laute des Wortes besser erfaßt und die psychisch-motorischen Wege sich der Artikulation besser anpassen.

Die Entwicklung der artikulierten Sprache tritt in der Zeit zwischen dem zweiten und siebenten Lebensjahre ein: in dem Alter der Wahrnehmungen, wo die Aufmerksamkeit des Kindes sich selbsttätig auf die Dinge der Umwelt richtet und das Gedächtnis besonders lebhaft ist. Es ist auch das Alter der Beweglichkeit, in welchem die psychisch-motorischen Wege geläufig werden und der Muskelmechanismus sich einrichtet. In diesem Lebensabschnitt scheinen durch den geheimnisvollen Zusammenhang zwischen den Gehörwegen und den motorischen Wegen der gesprochenen Sprache die Gehörwahrnehmungen die unmittelbare Fähigkeit zu haben, die vielfachen Bewegungen der artikulierten Sprache hervorzurufen, die sich auf solche Anregung hin instinktiv entwickeln. Bekanntlich lassen sich nur in diesem Alter alle die charakteristischen Modulationen einer Sprache erwerben, die man später vergebens anstreben würde. Die Muttersprache allein wird richtig gesprochen, weil sie sich in der Kindheit festsetzt, und der Erwachsene, der eine fremde Sprache lernt, kann dies nur mit den dem Fremden eigentümlichen Unvollkommenheiten erreichen; nur Kinder, die vor dem siebenten Jahr mehrere Sprachen zugleich lernen, können sich alle Eigentümlichkeiten des Akzents und der Aussprache aneignen.

Es werden also Mängel, die man sich in der Kindheit erwirbt, seien es solche, die aus dem Gebrauch des Dialekts oder die aus den schlechten Gewohnheiten hervorgehen, bei dem Erwachsenen unaustilgbar.

Was sich später entwickelt, die höhere Sprache, das Diktorium,

hat seinen Ursprung nicht mehr in dem Mechanismus der Sprache, sondern in der geistigen Entwicklung, die sich der mechanischen Sprache bedient. Wie die artikulierte Sprache durch die Übung ihres Mechanismus entwickelt und durch Wahrnehmungen bereichert wird, so entwickelt sich das Diktorium an der Syntax und wird bereichert durch geistige Bildung. Nehmen wir wieder das Schema der Sprache, so sehen wir über dem Vorgang der niederen Sprache das Diktorium D sich festsetzen, von dem nun die motorischen Antriebe der Rede ausgehen, die nunmehr fähig ist, die Gedankenbildung eines intellektuellen Menschen auszudrücken.



Im Anschluß hieran hat sich die Voreingenommenheit festgesetzt, daß die geschriebene Sprache nicht bälder einsetzen sollte als mit der Entwicklung des Diktoriums, als das geeignete Mittel zur Erwerbung der Bildung und als Grundlage für grammatische Zergliederung und Aufbau der Sprache. Da die „gesprochenen Worte Flügel haben", hat man gemeint, eine geistige Bildung könne sich nur anschließen an eine Sprache, die fest, objektiv und der Zergliederung fähig sei, wie die Schreibsprache es ist.

Wenn wir jedoch die Schreibsprache als ein kostbares, ja unentbehrliches Mittel der geistigen Bildung ansehen, weil sie die Gedanken der Menschen festhält, ihre Zergliederung und ihre Aneignung aus Büchern ermöglicht, aus welchen wir auch den syntaktischen Bau der Sprache zergliedern können, warum sollten wir dann nicht auch erkennen, daß sie brauchbar ist für

den bescheideneren Zweck, die Worte festzuhalten, die eine Vorstellung enthalten und sie in ihre Laute zu zergliedern?

Von einem pädagogischen Vorurteil beherrscht, können wir den Begriff der Schreibsprache nicht trennen von der Aufgabe, mit der wir sie bisher ausschließlich betraut haben, und so scheint es uns, als begingen wir einen schweren pädagogischen Fehler, wenn wir eine solche Sprache den Kindern im Alter einfacher Wahrnehmung lehren.

Machen wir uns jedoch von diesem Vorurteil frei und betrachten wir die schriftliche Sprache an sich selbst, indem wir ihren psychisch-physiologischen Mechanismus nachbauen. Dieser ist wesentlich einfacher als jener der artikulierten Sprache und der Erziehung viel eher unmittelbar zugänglich.

Das Schreiben insbesondere ist überraschend einfach. Fassen wir das Schreiben nach Diktat ins Auge: wir haben eine vollkommene Parallele mit der gesprochenen Sprache, da eine motorische Tätigkeit der gehörten Rede entsprechen muß. Es besteht zwar dabei sicherlich nicht jener merkwürdige angeborene Zusammenhang zwischen der gehörten Sprache und der artikulierten; aber die Bewegungen des Schreibens sind viel einfacher als die beim Aussprechen eines Worts und werden von großen äußeren Muskeln vollzogen, auf die wir unmittelbar einwirken können, indem wir die motorischen Wege geläufig machen und den psychisch-muskularen Mechanismus herstellen.

Dies geschieht tatsächlich bei meiner Methode, welche die Bewegungen unmittelbar vorbereitet, so daß der von der gehörten Sprache gegebene Antrieb die motorischen Wege schon zubereitet findet und im Schreiben fast von selbst zum Ausbruch kommt.

Eine wirkliche Schwierigkeit liegt in der Deutung der Schreibzeichen; wir dürfen aber nicht vergessen, daß wir das Alter der Wahrnehmungen vor uns haben, wo die Empfindungen und das Gedächtnis ebenso wie die primitiven Assoziationen in den Fortschritt der natürlichen Entwicklung genau miteingeschlossen sind. Überdies sind unsere Kinder durch verschiedenartige Übungen der Sinne und durch methodische Bildung von Vor-

stellungen und Gedankenassoziationen, die Schreibzeichen aufzufassen, vorbereitet; es ist gleichsam ein Erbgut von Vorstellungen da, welches der Sprache bei ihrer Entwicklung Stoff liefert. Das Kind, das ein Dreieck kennt und es als Dreieck zu benennen weiß, kann auch den Buchstaben s erkennen und ihn mit dem entsprechenden Laut benennen.

Die Erfahrung hat also bewiesen, daß die Kinder ohne besondere Mühe, ja sogar mit offenkundiger Freude sich an die Auffassung der ihnen als Gegenstände dargebotenen Schreibzeichen machen.

Und in dieser Voraussetzung wollen wir an die Betrachtung der Beziehungen zwischen den Mechanismen der beiden Spracharten herangehen.

Das drei- oder vierjährige Kind hat seine artikulierte Sprache im Sinne unseres Schemas schon begonnen. Aber es befindet sich in der Zeit, wo der Mechanismus der artikulierten Sprache sich vervollkommnet, eine Zeit, in welcher es auch an der Hand des Wahrnehmungsvorrats einen Sprachinhalt erwirbt.

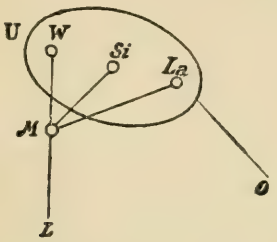
Das Kind hat die Wörter, die es spricht, vielleicht noch nicht in allen ihren Teilen deutlich gehört, oder sie sind ihm mangelhaft vorgesprochen worden und haben einen fehlerhaften Gehöreindruck bei ihm hinterlassen. Es wäre gut, wenn das Kind durch Übung der Sprachorgane die für eine vollkommene Artikulation nötigen Bewegungen sich aneignen würde, bevor das Alter leichter Anpassungsfähigkeit vorüber ist und der fehlerhafte Mechanismus sich unverbesserlich befestigt hat.

Zu diesem Zweck bedarf es der Zergliederung der Rede. Wollen wir die Sprache vervollkommnen, so bringen wir die Kinder zuerst zum selbständigen Schreiben und gehen dann zum grammatischen Studium über, und wenn wir den Stil vervollkommnen wollen, lehren wir zuerst grammatisch richtig schreiben und gehen erst dann an die Analyse des Stils — und so müssen wir auch, wollen wir die Rede vervollkommnen, sie zuerst vorhanden sein lassen und dann zu ihrer Zergliederung übergehen. Sowie das Kind also spricht und noch vor der vollständigen Entwick-

lung des Sprechens, sollte die Rede zum Zweck ihrer Vervollkommnung zergliedert werden.

Wie nun aber Grammatik und Rhetorik sich nicht an die gesprochene Sprache anschließen können, sondern sich an die geschriebene halten müssen, welche die zu analysierende Rede dauernd vors Auge hält, so ist es auch mit der Aussprache.

Die Sprache muß zu diesem Zweck verstofflicht und fest gemacht werden. Deswegen brauchen wir das geschriebene Wort.

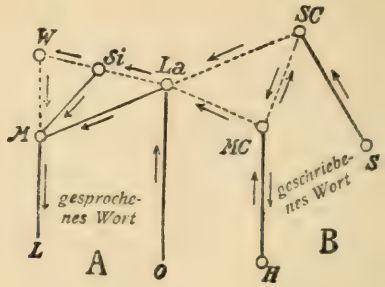


Auf der dritten Stufe meiner Schreibmethode, bei der Zusammensetzung der Wörter, finden wir auch die Zergliederung des Wortes nicht nur in die Schreibzeichen, sondern auch in die Laute. Das Kind muß das gehörte Wort, das es als eine Einheit hört, und dessen Sinn es versteht, in Laute und Silben zergliedern.

Es sei mir gestattet, mich auf das folgende Diagramm zu beziehen, das die gegenseitigen Beziehungen der beiden Mechanismen des Schreibens und der artikulierten Rede darstellt.

Während bei der Entwicklung der gesprochenen Sprache der Laut als Bestandteil des Wortes vielleicht undeutlich gehört wird, wird beim Lehren des dem Laut entsprechenden Schreibezeichens (welches Lehren darin besteht, daß dem Kind ein Buchstabe aus Sandpapier gegeben, dieser deutlich ausgesprochen und das Kind angehalten wird, ihn zu betrachten und ihm nachzufahren) nicht nur die Auffassung des gehörten Lautes deutlich eingeprägt — gesondert und klar — sondern diese Auffassung wird auch mit zwei andern assoziiert: der zentro-moto-

rischen Auffassung und der zentro-visuellen Auffassung des geschriebenen Zeichens.



Die peripherischen Wege sind durch stärkere Linien angezeigt, die zentralen Wege der Assoziation sind punktiert; die schwächeren Linien bezeichnen die Wege, die sich auf die Assoziation in Verbindung mit der Entwicklung der gehörten Sprache beziehen.

O Ohr, La Gehörzentrum der Laute, Si Gehörzentrum der Silben, W Gehörzentrum des Worts, M motorisches Zentrum der artikulierten Rede, L äußeres Organ der artikulierten Rede (Zunge), H äußeres Organ des Schreibens, M C motorisches Zentrum des Schreibens, S C Sehzentrum der Schreibezeichen, S Organ des Sehens.

Das Dreieck SC, MC, La stellt die Assoziation von drei Empfindungen in Verbindung mit der Zergliederung der Rede dar.

Wenn der Buchstabe dem Kind dargeboten wird und es ihn anschaut und berührt, während er genannt wird, so sind die zentripetalen Wege O, La; H, MC, La; S, SC, La in Tätigkeit, und wenn das Kind den Buchstaben, sei es allein oder in Verbindung mit einem Vokal aussprechen muß, so wirkt der äußere Reiz in S und läuft durch die Wege S, SC, La, M, L; und durch S, SC: La, Li, M, L. Wenn diese Assoziationswege dadurch im Betrieb sind, daß durch ein Schriftzeichen ein Sehreiz ausgelöst worden ist, so können die entsprechenden Bewegungen der artikulierten Sprache hervorgerufen und eine nach der andern auf ihre Mängel untersucht werden; indem man ferner den Sehreiz des Schriftzeichens, der die Artikulation hervorruft, fortdauern läßt und dazu noch den Gehörreiz

des vom Lehrer ausgesprochenen entsprechenden Lautes fügt, so kann die Artikulation vervollkommnet werden; diese Artikulation steht durch angeborene Verhältnisse in Beziehung zur gehörten Sprache, d. h. im Verlauf der vom Sehreiz ausgelösten Aussprache und während der Wiederholungen der entsprechenden Bewegungen der Sprachorgane trägt der neu eingeführte Gehörreiz zur Vervollkommnung der Aussprache der einzelnen oder zu Silben verbundenen Laute bei, aus denen das gesprochene Wort besteht. Wenn das Kind später nach Diktat schreibt und dabei die Laute in die Zeichen der Rede überträgt, so zergliedert es die gehörte Rede in ihre Laute und überträgt diese in Schreibebewegungen auf den Wegen, die schon geläufig gemacht worden sind durch die entsprechenden Muskelempfindungen.

Sprachmängel, die durch die Erziehung verschuldet sind

Sprachschäden und -Mängel gehen zum Teil auf organische Ursachen zurück, auf Mißbildungen oder pathologische Veränderungen des Nervensystems; zum Teil werden sie aber auch in der Zeit, da die Sprache sich bildet, erworben und bestehen in fehlerhafter Aussprache der einzelnen Laute des gesprochenen Wortes. Solche Fehler eignet sich das Kind an, wenn es die Aussprache anderer nicht richtig hört oder aber, wenn ihm falsch vorgesprochen wird. Die dialektische Färbung gehört hierher; es kommen ferner fehlerhafte Gewohnheiten hinzu, durch welche die natürlichen Mängel der kindlichen Sprache dauernd gemacht werden oder welche bei ihm durch Nachahmung die Fehler erzeugen, die der Sprache der Personen seiner Umgebung eigentümlich sind.

Die natürlichen Mängel der kindlichen Sprache gehen auf die Tatsache zurück, daß die verwickelten Muskeltätigkeiten der Sprachorgane beim Kind noch nicht richtig vor sich gehen und dieses daher noch nicht fähig ist, den Laut zu erzeugen, zu dem der Reiz einer gewissen angeborenen Bewegung hindrängt.

Das Zusammenwirken der Bewegungen, aus denen die artikulierte Sprache hervorgeht, kommt erst allmählich richtig zustande. So entsteht eine Sprache, deren Laute oft unvollkommen sind, manchmal auch ganz fehlen. Diese Mängel bestehen hauptsächlich in der vollkommenen Aussprache des s, des r, des l, des g, der Gutturalen und Labialen, wozu dann noch die Unterdrückung des ersten Lautes eines Wortes kommt.

Die Mängel der kindlichen Sprache werden, wenn auch abgeschwächt, nicht selten dauernd bis ins erwachsene Alter und machen dann eine fehlerhafte Sprache aus, die sich auch in Fehlern gegen die Rechtschreibung äußert, wozu namentlich auch die aus dem Gebrauch des Dialekts hervorgehenden Fehler zu rechnen sind.

Wenn man bedenkt, welcher Reiz in der menschlichen Rede liegen kann, so ist die Minderwertigkeit dessen, der nicht eine richtige mündliche Sprache besitzt, nicht zweifelhaft, und von einer ästhetischen Auffassung der erzieherischen Aufgaben kann da nicht die Rede sein, wo der Vervollkommnung der artikulierten Sprache nicht die nötige Aufmerksamkeit geschenkt wird. Obgleich die Griechen den Römern die Kunst der Erziehung durch die Sprache übermittelt hatten, wurde diese Übung vom Humanismus nicht übernommen, der sich mehr um die Ästhetik der äußeren Welt und das Wiederaufleben der Kunstwerke kümmerte als um die Vervollkommnung des Menschen.

Heutzutage fängt man an, die ernstlichen Sprachfehler, wie das Stammeln durch Anwendung pädagogischer Methoden zu verbessern; aber der Gedanke einer richtigen Zungengymnastik zur Vervollkommnung der Sprache ist noch nicht bis zu einer allgemeinen Methode fortgeschritten und wird noch nicht angesehen als Teil der großen Aufgabe der ästhetischen Vervollkommnung des Menschen.

Manche Taubstummenlehrer und andere intelligente Anhänger der Orthophonie bemühen sich gegenwärtig mit geringem Erfolg, in den Elementarschulen die Abstellung der verschiedenen Formen der kindlich fehlerhaften Sprechweise zu betreiben, da statistische Feststellungen die weite Verbreitung solcher Feh-

ler bewiesen haben. Die Übungen bestehen hauptsächlich im Stillschweigen, durch das den Organen der Sprache Ruhe und Rast verschafft werden soll und in geduldiger Wiederholung einzelner vokalischen und konsonantischen Laute; dazu kommen noch Übungen in Atemgymnastik. Hier ist nicht der Ort, die Methode dieser Übungen zu beschreiben, die langwierig sind und ganz aus dem Rahmen des Schulunterrichts herausfallen. In meiner Methode sind jedoch alle Übungen zur Verbesserung der Sprache zu finden:

a) Schweigeübungen, welche die Nervenwege der Sprache darauf vorbereiten, neue Reize vollkommen aufzunehmen;

b) Lektionen, die darin bestehen, daß der Lehrer wenige Wörter scharf ausspricht (hauptsächlich Hauptwörter, bei denen sich das Kind etwas Bestimmtes denken kann); auf diese Weise werden klare und vollkommene Gehörreize ausgelöst, welche durch den Lehrer wiederholt werden, wenn das Kind die Vorstellung des durch das Wort bezeichneten Gegenstandes in sich aufgenommen hat; endlich in der Hervorbringung der artikulierten Sprache beim Kind, das dieses Wort allein laut wiederholen und seine einzelnen Laute gesondert aussprechen muß;

c) Übungen in der geschriebenen Sprache, bei welchen die Rede in die Laute zergliedert und diese gesondert und auf verschiedene Weise wiederholt werden: dies geschieht, wenn das Kind die einzelnen Buchstaben des Alphabets lernt und Wörter setzt oder schreibt, wobei es deren Laute wiederholt und einen nach dem andern setzt oder schreibt;

d) gymnastische Übungen, welche, wie wir gesehen haben, sowohl Atemübungen als Artikulationsübungen umfassen.

Meines Erachtens wird die Schule der Zukunft nicht mehr die Auffassung haben, die sich gegenwärtig zeigt, daß in der Elementarschule die Sprachmängel zu verbessern seien, sondern sie wird vernünftigerweise darauf ausgehen, diese Mängel zu vermeiden, indem in den Kinderheimen, d. h. in dem Alter, wo die Sprache sich bildet, für die zweckmäßige Entwicklung der Sprache gesorgt wird.

Wie das Zählen gelehrt wird; Einführung ins Rechnen

Dreijährige Kinder können schon bis zwei oder drei zählen, wenn sie in unsere Schule eintreten. Sie lernen da sehr leicht das Zählen, und zwar an dem Abzählen von Gegenständen. Dies kann auf sehr verschiedene Art geschehen, und das tägliche Leben bietet hierzu Gelegenheit genug; so wenn die Mutter sagt: „An deiner Schürze fehlen zwei Knöpfe", oder „Wir brauchen bei Tisch drei weitere Teller".

Eines der wichtigsten von mir angewendeten Mittel besteht im Geldzählen. Ich verschaffe mir neues Geld, und sehr gern würde ich mir Spielgeld aus Pappe machen lassen. In den Londoner Hilfsschulen habe ich solches Geld benützen sehen.

Das Wechseln ist eine Form des Zählens, welche die Aufmerksamkeit des Kindes besonders fesselt. Man gebe Ein-, Zwei- und Fünfpfennigstücke, und die Kinder lernen auf diese Weise auf zehn zählen.

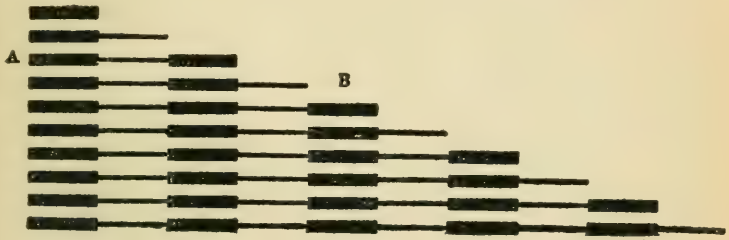
Keine der Formen der Unterweisung ist praktischer als jene, die bezweckt, die Kinder vertraut zu machen mit den gewöhnlichen Gebrauchsmünzen, und keine Übung ist nutzbringender als die im Wechseln. Es hängt mit dem täglichen Leben so eng zusammen, daß sich alle Kinder lebhaft dafür interessieren.

Nachdem das Zählen auf diese empirische Weise gelehrt ist, gehe ich zu mehr methodischen Übungen über, wobei ich als Lehrmittel jene Reihe von zehn Stäben verwende, die schon bei den Übungen der Sinne Dienste tat und zwar dort zur Veranschaulichung der Längenunterschiede. Der kürzeste Stab entspricht einem Dezimeter, der längste einem Meter; die da-

Mahlzeit im Freien (Kinderheim in Rom)

zwischen liegenden sind in Abschnitte von einem Dezimeter Länge eingeteilt; diese Abschnitte sind abwechselnd blau und rot gefärbt.

Hat nun ein Kind die Stäbe nach der Länge geordnet, so läßt man es die roten und blauen Abschnitte zählen und dabei mit dem kürzesten Stück anfangen, also mit eins; eins, zwei; eins, zwei, drei usw.; dabei geht es immer von der Seite A aus und fängt bei jedem Stab mit eins an.



1

1 2

1 2 3

1 2 3 4

1 2 3 4 5

1 2 3 4 5 6

1 2 3 4 5 6 7

1 2 3 4 5 6 7 8

1 2 3 4 5 6 7 8 9

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Dann läßt man es jeden einzelnen Stab nach der Gesamtzahl der Abschnitte, die er enthält, benennen; hierbei berührt es die Stäbe an der Seite B hin, wo sie treppenförmig ansteigen. Dies kommt auf die gleiche Zählung heraus wie beim Abzählen des längsten Stabes: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10. Will man die Anzahl der Stäbe wissen, so zählt man sie an der Seite A ab, und dies gibt dieselbe Zählung: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10. Diese Entsprechung auf den drei Seiten des Dreiecks gibt dem Kind ein Mittel, sein Können nachzuprüfen, und da es an der Übung Interesse findet, wiederholt es dieselbe viele Male. Jetzt verbinden wir mit den Übungen im Zählen die frühere Sinnesübung, wobei das Kind die Länge und Kürze der Stäbe erkennen muß. Nachdem die Stäbe auf einem Teppich untereinander gemischt worden sind, nimmt die Lehrerin einen weg, zeigt ihn dem Kind und läßt dieses die Abschnitte zählen, es seien beispielsweise fünf. Dann verlangt sie, das Kind soll ihr den nächsten längeren geben. Es sucht diesen mit dem Blick aus, und die Lehrerin läßt nachprüfen, indem das Kind die beiden Stäbe nebeneinander legt und ihre Abschnitte abzählen läßt. Solche Übungen lassen sich gar mannigfaltig gestalten, und durch sie lernt das Kind, einem jeden der Stücke in der langen Treppe einen besonderen Namen zu geben. Man kann jetzt von dem Stück Nummer eins, Nummer zwei usw. sprechen, und der Kürze halber heißt man sie im Unterricht schließlich nur noch eins, zwei, drei usw.

Zahlenschreiben

Kann nun das Kind schon schreiben, so werden ihm jetzt die Zahlen, aus Sandpapier ausgeschnitten und auf Pappe aufgeklebt, in die Hand gegeben. Die Methode der Darbietung ist dieselbe wie bei den Buchstaben. „Dies ist eins." „Dies ist zwei." „Gib mir eins." „Gib mir zwei." „Welche Zahl ist dies?" Das Kind fährt die Zahl mit dem Finger *nach*, wie es bei den Buchstaben geschah.

Übungen mit Zahlen. Assoziation der geschriebenen Zeichen mit der Menge

Ich habe zwei Kästchen für Zahlen anfertigen lassen; sie bestehen je aus einem horizontalen und einem vertikalen Brett; das horizontale hat etwas erhabene Leisten, durch die es in fünf Fächer geteilt ist, in die man Gegenstände legen kann; das vertikale ist durch Linien ebenfalls in fünf Teile eingeteilt, in deren jedem eine Ziffer steht. Im ersten Kästchen sind die Ziffern 0, 1, 2, 3, 4; im zweiten 5, 6, 7, 8, 9.

Es handelt sich nun, wie leicht zu sehen, darum, daß in die horizontalen Fächer eine Anzahl von Gegenständen gelegt wird, welche der Ziffer im entsprechenden vertikalen Raum entspricht. Um die Übung mannigfaltig zu machen, kann man dem Kind verschiedenartige Gegenstände geben, z. B. Bausteine oder Steine, wie sie beim Damenbrettspiel benützt werden. Das Kind erhält eine Anzahl dieser Gegenstände und legt sie den Zahlen im vertikalen Brett entsprechend ein; dann kommt es zur Lehrerin, um nachprüfen zu lassen.

Lektion über Null. Man warte, bis das Kind auf das Fach zeigt, über welchem die Null steht und fragt: „Und was muß ich hier einlegen?“ Dann antwortet man: „Nichts; Null bedeutet nichts“.

Doch dies genügt nicht; das Kind soll fühlen, was nichts eigentlich bedeutet. Zu diesem Zweck treiben wir kleine Spiele, die den Kindern viel Spaß machen. Ich stehe unter ihnen und sage zu einem, das die besprochene Übung schon angestellt hat: „Komm, liebes Kind, komm nullmal zu mir her.“ Fast immer kommt das Kind und läuft dann an seinen Platz zurück. „Mein Junge, du bist einmal gekommen, und ich sagte doch, du solltest nullmal kommen.“ Da wundert er sich. „Ja, was soll ich dann tun?“ „Nichts, Null ist nichts.“ „Ja wie soll ich es denn nullmal tun?“ „Tu gar nichts. Bleib nur stille sitzen. Du kommst gar nicht, keinmal, nullmal, überhaupt nicht“.

Ich wiederhole diese Übungen, bis die Kinder die Sache richtig verstanden haben, und es macht ihnen dann ungewöhnlich Spaß, wenn ich ihnen zurufe, sie sollen nullmal kommen oder mir null Kußhände zuwerfen und sie müssen ganz ruhig dabei bleiben.

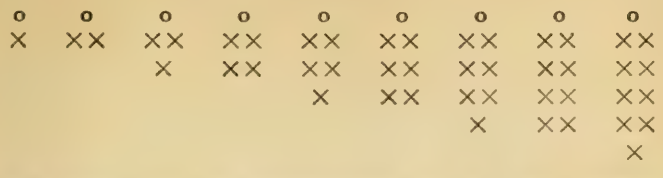
Kommt man dann ans Zahlenschreiben und frage ich bei der Null: „Die sieht ja aus wie ein O, ist es ein O?" so rufen alle: „Nein, es ist kein O, Null ist soviel als nichts."

Übungen im Zahlengedächtnis

Wenn die Kinder die geschriebene Zahl kennen und dabei die Vorstellung des Zahlenwertes haben, gebe ich ihnen folgende Übung:

Ich schneide die Zahlen aus alten Kalendern, klebe sie auf Zettel, die dann zusammengefaltet und in eine Schachtel gelegt werden. Die Kinder ziehen ein jedes einen Zettel, tragen ihn, noch zusammengefaltet, an ihre Plätze, wo sie ihn ansehen und wieder falten, also das Geheimnis bewahren. Dann kommen diese Kinder (die natürlich die ältesten der Klasse sind) einzelnen oder in Gruppen an den großen Tisch der Lehrerin, wo Gruppen verschiedener kleiner Gegenstände aufgestellt sind. Ein jedes nimmt die Anzahl von Gegenständen, die der Zahl auf seinem Zettel entspricht. Die Zahl selbst ist auf dem Platz des Kindes zurückgeblieben, ein geheimnisvoll gefalteter Zettel. Das Kind muß also die Zahl im Gedächtnis behalten, nicht nur während des Kommens und Gehens, sondern auch, während es seine Gegenstände abzählt. Die Lehrerin kann bei dieser Gelegenheit interessante Beobachtungen über das Zahlengedächtnis machen.

Wenn das Kind seine Gegenstände hat, ordnet es sie auf seinem eigenen Tisch in Reihen zu zwei an, und wenn die Zahl ungerade ist, stellt es das ungerade Stück unten und zwischen die zwei letzten auf. Die Anordnung der Stücke ist also die folgende:



Die Kreuze stellen die Gegenstände dar, der Kreis den gefalteten, die Zahl enthaltenden Zettel. Hat das Kind die Gegenstände aufgestellt, so wartet es auf die Nachprüfung. Die Lehrerin kommt, öffnet die Zettel, liest die Zahl und zählt die Gegenstände.

Im Anfang kam es nicht selten vor, daß die Kinder mehr Gegenstände nahmen, als der Zettel angab, und zwar nicht immer, weil sie die Zahl nicht richtig gemerkt hatten, sondern auch aus der Sucht, möglichst viele Gegenstände zu haben, welche zu jener triebmäßigen Gier gehört, die dem Naturmenschen eigentümlich ist. Die Lehrerin sucht den Kindern begreiflich zu machen, daß es zwecklos ist, alle Gegenstände zu haben und daß der Sinn des Spiels darin liegt, daß man genau die der Zahl entsprechende Menge nimmt.

Nach und nach gehen sie auf diesen Gedanken ein, aber nicht so schnell, als man glauben möchte.

Es ist ein wirklicher Akt der Selbstverleugnung, der das Kind in Schranken hält und es z. B. nur zwei Gegenstände nehmen läßt, während es sieht, wie andere mehr nehmen.

Daher sehe ich dieses Spiel mehr an als eine Übung der Willenskraft denn als eine Übung im Zählen.

Das Kind, welches die Null erhält, darf sich nicht von seinem Platz entfernen, wenn es sieht, wie alle Kinder aufstehen und von den Dingen nehmen, die ihm unzugänglich sind. Nicht selten fällt die Null einem Kind zu, das vorzüglich zählen kann und dem es großes Vergnügen bereiten würde, eine ansehnliche Zahl von Gegenständen schön zu ordnen und der Nachprüfung der Lehrerin mit Sicherheit entgegenzusehen.

Es ist sehr interessant, den Ausdruck auf den Gesichtern der Kinder zu studieren, die Null erhalten. Es läßt sich hieraus,

fast auf den Charakter derselben schließen. Einige bleiben ruhig und nehmen eine kecke Miene an, um ihre Enttäuschung zu verbergen; andere verraten diese durch unwillkürliche Gebärden. Wieder andere können nicht ein Lächeln unterdrücken über die eigentümliche Lage, in der sie sich befinden und die die Neugierde der andern erregt. Es finden sich Kleine, die jede Bewegung der Kameraden mit verlangendem Blick, fast mit Neid verfolgen, während andere sich sofort in die Lage finden.

Nicht weniger interessant ist die Art und Weise, wie sie sich zum Besitz der Null bekennen, wenn man sie bei der Nachprüfung fragt: „Und du hast gar nichts geholt?" „Ich habe Null." „Es ist die Null." So heißt es gewöhnlich, aber der Gesichtsausdruck und der Ton der Stimme lassen einen großen Unterschied der Gefühle erkennen. Selten sind die Fälle, wo das Kind diesen außerordentlichen Umstand mit anscheinender Freude erwähnt. Die meisten sehen traurig oder wenigstens resigniert aus.

Man gibt deshalb eine Unterweisung über die Bedeutung des Spiels, etwa: „Es ist nicht leicht, die Null geheim zu halten. Faltet den Zettel recht sorgfältig und laßt ihn nicht fallen. Die Null ist das Schwierigste von allem." Gerade die Schwierigkeit ist es dann, welche die Kinder anregt, das Geheimnis der Null recht streng zu bewahren und ihnen damit eine gewisse Befriedigung gibt.

Addition und Subtraktion von eins bis zwanzig. Multiplikation und Division.

Das Lehrmittel für die ersten Rechenoperationen ist dasselbe wie für das Zählen, also die nach der Länge abgestuften Stäbe, welche, nach dem Metermaß geordnet, die erste Vorstellung vom Dezimalsystem geben.

Es wurde schon gesagt, daß die Stäbe nach den Zahlen, welche sie darstellen, kurz eins, zwei, drei usw. genannt werden. Sie sind nach der Länge und zugleich nach der Zahlenreihe angeordnet.

Die erste Übung besteht darin, daß die Stücke so zusammengelegt werden, daß sie zehn ausmachen. Die einfachste Art besteht darin, daß man die kürzesten von eins aufwärts nach einander an das Ende der entsprechenden langen von neun abwärts legt. Man sagt also: „Nimm eins und zähle es zu neun; nimm zwei und zähle es zu acht usw." So entstehen vier Stäbe von je zehn. Die Fünf bleibt übrig; dreht man diese aber um ihr Ende (im Sinn der Länge), so bewegt sie sich von einem Ende der Zehn zum andern und macht so deutlich, daß zweimal fünf zehn ist.

Im Laufe der Wiederholung dieser Übung lernt das Kind die eigentliche, technische Ausdrucksweise: neun und eins ist zehn; acht und zwei ist zehn usw., und bei fünf: zweimal fünf ist zehn. Zuletzt, wenn es schon schreiben kann, lehrt man die Zeichen $+$, $=$ und $\times$. Dann wird folgendes in das zierliche Heft der Kleinen eingetragen:

$$9 + 1 = 10$$
$$7 + 3 = 10$$
$$6 + 4 = 10 \qquad 5 \times 2 = 10$$

Ist all dieses gut gelernt und von den Kindern mit großem Vergnügen aufgeschrieben worden, so lenken wir ihre Aufmerksamkeit auf das, was vor sich geht, wenn die zu je zehn zusammengelegten Stücke wieder auseinander genommen und in ihre ursprüngliche Ordnung zurückgebracht werden. Von der zuletzt gebildeten Zehn nimmt man vier, und es bleibt sechs; von der nächsten nimmt man drei, und es bleibt sieben usw. Mit dem richtigen Ausdruck heißt man dies dann: zehn weniger vier ist sechs usw.

Die übrig bleibende fünf ist die Hälfte von zehn, und würde man den längsten Stab halbieren, also zehn durch zwei teilen, so gebe es fünf: zehn, geteilt durch zwei, ist fünf. Geschrieben heißt dies alles so:

$$10 - 4 = 6$$
$$10 - 3 = 7$$
$$10 - 2 = 8$$
$$10 - 1 = 9 \qquad 10 : 2 = 5$$

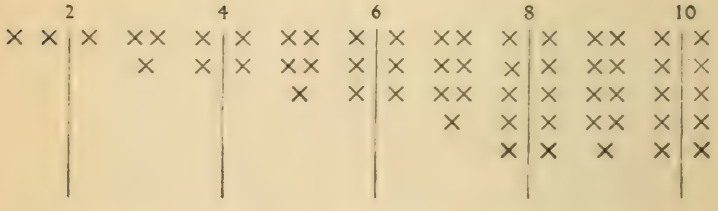
Beherrschen die Kinder einmal diese Übung, so gestalten sie selbst die Sache noch mannigfaltiger. Wie kann man drei auf doppelte Weise herstellen? Man bringt eins hinter zwei, und um besser zu merken, was man getan hat, schreibt man $2 + 1 = 3$. Können wir mit zwei Stäben vier bilden? $3 + 1 = 4$, und $4 - 3 = 1$; $4 - 1 = 3$.

Der Stab zwei wird in seinem Verhältnis zu vier behandelt wie fünf im Verhältnis zu zehn, d. h., er wird gedreht und gezeigt, daß zwei in vier genau zweimal enthalten ist: $4 : 2 = 2$; $2 \times 2 = 4$. Eine weitere Aufgabe: wir wollen sehen, mit wievielen Stäben wir dasselbe Spiel spielen können. Wir können es mit drei und sechs und mit vier und acht, d. h.:

$2 \times 2 = 4$ $\quad 3 \times 2 = 6$ $\quad 4 \times 2 = 8$ $\quad 5 \times 2 = 10$

$10 : 2 = 5$ $\quad 8 : 2 = 4$ $\quad 6 : 2 = 3$ $\quad 4 : 2 = 2$

Hier finden wir nun, daß die Bausteine, mit denen man die Spiele zur Übung des Zahlengedächtnisses spielte, brauchbar sind:



Bei dieser Anordnung sieht man sofort, welches die durch zwei teilbaren Zahlen sind: alle jene, die nicht einen ungeraden Baustein unten haben. Diese sind die geraden Zahlen, da man sie paarweise anordnen kann, und das Teilen durch zwei ist leicht, indem man nur die beiden Reihen von Zweiern zu sondern braucht, die untereinander stehen. Zählt man die Steine einer jeden Reihe, so hat man den Quotienten. Um die ursprünglichen Zahlen wiederherzustellen, braucht man nur die beiden Reihen wieder zu vereinigen: $2 \times 3 = 6$.

All dies ist nicht schwierig für fünfjährige Kinder.

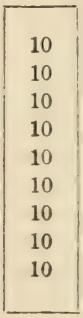
Die Wiederholung wird leicht eintönig: doch läßt sich die

Übung unschwer ändern, indem man wieder die langen Stäbe nimmt und anstatt eins hinter neun, nunmehr eins hinter zehn legt. Auf gleiche Weise legt man zwei hinter neun und drei hinter acht. So entstehen Stäbe, von größerer Länge als zehn, die man als elf, zwölf usw. bis zwanzig lernen muß. Auch die kleinen Bausteine können dazu verwendet werden, diese höheren Zahlen zu befestigen.

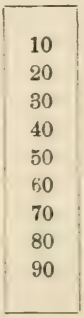
Sind die Operationen im Zahlenkreis eins bis zehn gelernt, so lassen sie sich ohne Schwierigkeit bis auf zwanzig ausdehnen. nur die Zehnerzahlen verlangen eine gesonderte Betrachtung. Lektionen über die Zehnerzahlen; Rechenoperationen über zehn hinaus. — Das notwendige Lehrmittel besteht aus einer Anzahl quadratischer Karten, auf denen die Zahl zehn in großer Schrift gedruckt ist, und aus rechteckigen Karten von der halben Größe der quadratischen, welche die einfachen Zahlen von eins bis neun enthalten. Wir legen die Zahlen in eine Reihe: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10. Jetzt haben wir keine Zahlen mehr und müssen wieder die 1 nehmen. Diese 1 ist gleich dem Abschnitt bei Stab Nummer zehn, der über neun hinausragt. Wenn man der Treppe entlang bis auf neun zählt, bleibt dieser Abschnitt übrig, welchen wir, da keine weiteren Zahlen mehr da sind, wieder als 1 bezeichnen; doch ist dies eine höhere 1 als die erste und zur Unterscheidung von dieser setzen wir eine 0 daneben, ein Zeichen, das „nichts" bedeutet. Dies gibt dann zehn. Indem die 0 zugedeckt wird mit den einzelnen rechteckigen Karten in der Ordnung ihrer Reihenfolge, sieht man sich bilden: 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19. Diese Zahlen entstehen, wenn man zu Stab 10 zuerst Stab 1, dann Stab 2 usw. fügt.

Die Lehrerin kann nun dem Kind die Karten zeigen und zwar die Zahl 16, wozu das Kind an Stab 10 den Stab 6 fügt. Dann nimmt sie die 6 tragende Karte weg und legt auf die 0 die Karte mit 8, worauf das Kind den Stab 6 wegnimmt und ihn durch 8 ersetzt, also 18 herstellt. Jede dieser Operationen wird aufgeschrieben: $10 + 6 = 16$; $10 + 8 = 18$ usw. In gleicher Weise zeigt man die Subtraktion.

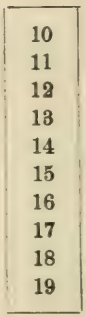
Hat die Zahl für das Kind eine klare Bedeutung, so werden die Kombinationen auf einer langen Karte ausgeführt, indem man die die 9 Zahlen tragenden rechteckigen Karten auf den beiden, in den Figuren A und B dargestellten Zahlenreihen anordnet.



A



B



C

Auf der Karte A legen wir die 0 der zweiten 10 die rechteckige Karte mit 1, unter diese die mit 2 usw. Während so die 1 der 10 gleich bleibt, steigen bei C die Zahlen rechts von 0 bis 9 an.

Auf der Karte B sind die Übungen etwas verwickelter. Die Karten werden so aufgelegt, daß die Zahlen nach den Zehnern ansteigen.

Fast alle unserer Kinder zählen auf 100, welche Zahl ihnen gegeben wurde, um ihre Neugierde, sie zu lernen, zu befriedigen. Ich glaube, dieses Unterrichtsverfahren bedarf keiner weiteren Erläuterung mehr. Jede Lehrerin kann die praktischen Übungen in den arithmetischen Operationen noch vervielfältigen, indem sie einfache, von den Kindern leicht zu handhabende Gegenstände benützt.

Stufenmäßige Ordnung der Darbietung der Lehrmittel und der Übungen

Für die praktische Anwendung der Methode ist es von Vorteil zu wissen, in welcher Reihenfolge die verschiedenen Gruppen von Übungen aufeinander folgen sollen.

Im Verlauf der Darstellung ist zwar bei jeder Übung die fortschreitende Anwendung gegeben worden. In den Kinderheimen beginnen wir aber gleichzeitig mit verschiedenen Übungen, und es wird dann die Gesamtheit der Lehrmittel stufenweise dargeboten, und diese Stufen haben sich nunmehr aus der Erfahrung heraus in einer gewissen Reihenfolge festgesetzt.

Sowie die Kinder in die Schule eingetreten sind, können sie mit folgenden Übungen anfangen:

Erste Stufe: Geräuschloses Rücken der Stühle (Übungen aus dem praktischen Leben).

Schnüren, Knöpfen, Einhaken usw.

Massive Einsatzstücke (Sinnesübungen).

Von diesen Übungen ist die letztere die wichtigste. Das Kind beginnt hierbei, die Aufmerksamkeit auf eine Sache zu befestigen. Es stellt zum erstenmal Vergleich und Auswahl an und übt dabei sein Urteil und seinen Verstand. Bei den Übungen mit den massiven Einsatzstücken schreitet man folgenderweise vom Leichten zum Schweren vor:

a) Zylinder von gleicher Höhe und abnehmendem Durchmesser,

b) Zylinder, die nach allen Dimensionen abnehmen,

c) solche, die nur an Höhe abnehmen.

Zweite Stufe: Übungen aus dem praktischen Leben. — Geräuschloses Aufstehen und Sichsetzen. Gehen auf einer Linie.

Sinnesübungen. — Lehrmittel zur Veranschaulichung der Dimensionen: Länge, Prismen, Würfel.

Auch hier übt sich das Kind in der Erkennung der Dimensionen wie bei den Zylindern, aber unter einem sehr verschiedenen Gesichtspunkt.

Die Gegenstände sind viel größer, die Unterschiede viel augenfälliger, als sie bei den vorhergehenden Übungen waren; diesmal aber ist es nur das Auge, das die Unterschiede erkennt und die Fehler korrigiert. Bei den vorhergehenden Übungen wurden die Irrtümer durch das Lehrmittel selbst mechanisch aufgedeckt. Die Unmöglichkeit, die Gegenstände geordnet anders als in ihre entsprechenden Plätze im Block unterzubringen, gab die Kontrolle. Und während das Kind bei diesen Übungen viel mehr einfache Bewegungen ausführt (im Sitzen ordnet es kleine Gegenstände mit der Hand), vollzieht es bei den neuen Übungen Bewegungen, die entschieden komplizierter und schwieriger sind und größere Muskelanstrengungen erfordern. Es geht vom Tisch zum Teppich, steht auf, kniet, trägt schwere Gegenstände.

Man beachte, daß das Kind immer noch unsicher ist zwischen den beiden letzten Stücken der wachsenden Skala und sich dieses Irrtums, lange nachdem es schon gelernt hat, die andern Stücke in vollkommene Ordnung zu bringen, nicht bewußt wird. Während nämlich die absoluten Unterschiede bei allen Stükken dieselben sind, nehmen die relativen Unterschiede mit zunehmender Größe der Stücke selbst ab. So ist der kleine Würfel mit einer Basis von 2 cm in dieser Beziehung das Doppelte vom kleinsten mit 1 cm Basis, während der größte mit

10 cm nur sich um $^1/_{10}$ vom nächsten kleineren unterscheidet, der 9 cm hat.

Theoretisch sollten wir also bei solchen Übungen mit dem kleinsten Stück beginnen. Dies läßt sich tun mit den Lehrmitteln für die Größe und die Länge, nicht aber mit den Würfeln, die in einen kleinen Turm aufgebaut werden. Hierbei muß stets der größte Würfel unten sein.

Da der Turm für die Kinder anziehend ist, spielen sie gar bald mit ihm. So sieht man oft schon sehr kleine Kinder bei diesem Spiel, die sich sehr freuen, ihn gebaut zu haben, wobei sie freilich den nächsten nach dem größten Würfel als Basis genommen haben. Wenn sich aber das Kind bei wiederholter Übung selbständig verbessert, so hat man die Versicherung, daß sein Auge nun geübter ist, sogar die kleinsten Unterschiede unter den Stücken zu erkennen.

Unter den drei Systemen von Körpern zur Veranschaulichung der Dimensionen hat das für die Längen Stücke, die sich um 10 cm unterscheiden, während bei den beiden andern Systemen der Unterschied je nur 1 cm ist. Theoretisch möchte es scheinen, daß die langen Stäbe die Aufmerksamkeit zuerst anziehen und Irrtümer ausschließen. Dies ist jedoch nicht der Fall. Die Kinder fühlen sich zwar von diesen Stücken angezogen, aber sie begehen die größte Anzahl von Fehlern bei ihrer Benützung, und erst nachdem sie bei den beiden andern Systemen schon längst jeden Fehler vermeiden gelernt haben, gelingt ihnen die Anordnung der langen Treppe vollkommen. Diese kann also als die schwierigste aller Übungen für die Dimensionen betrachtet werden.

Nunmehr ist das Kind so weit, daß es seine Aufmerksamkeit mit Interesse auf die Tast- und Wärmereize richten kann.

Der Fortschritt in der Entwicklung der Sinne ist daher bei den Übungen nicht identisch mit dem von der Psychometrie bei dem Studium ihrer Objekte eingehaltenen theoretischen Fortschritt. Noch auch folgt er der Stufenfolge, welche Physiologie und Anatomie bei der Beschreibung der Beziehungen unter den Sinnesorganen einhalten.

Tatsächlich ist der Tastsinn der primitive Sinn; seine Organe sind die einfachsten und am meisten über den Körper verbreitet. Es ist jedoch leicht zu verstehen, daß die einfachsten Empfindungen und die am wenigsten komplizierten Organe nicht die ersten sind, durch die man bei einer lehrhaften Darbietung der Sinnesreize die Aufmerksamkeit fesseln kann.

Hat also die Erziehung zur Aufmerksamkeit begonnen, so können dem Kind die rauhen und glatten Oberflächen gegeben werden (die auf gewisse schon beschriebene Wärmeübungen folgen).

Diese Übungen interessieren, wenn sie rechtzeitig dargeboten werden, das Kind ungemein. Man beachte auch, daß diese Spiele für unsere Methode vom größten Werte sind, weil wir auf sie, im Zusammenhang mit den später eingeführten Übungen für die Bewegung der Hand, die Erlernung des Schreibens aufbauen.

Zusammen mit den oben beschriebenen beiden Reihen von Sinnesübungen können wir das beginnen, was wir „das Paaren der Farben" nennen, d. h. die Erkennung der Gleichheit zweier Farben. Dies ist die erste Übung des Farbensinnes.

Auch hier kommt, wie bei den Dimensionsübungen, nur das Auge des Kindes in Betracht für die Beurteilung. Die erste Farbenübung ist leicht, aber das Kind muß sich durch die vorhergegangenen Übungen schon einen gewissen Grad der Aufmerksamkeit erworben haben, wenn es diese mit Interesse wiederholen soll.

Mittlerweile hat das Kind Musik gehört, ist auf der Linie marschiert, während die Lehrerin einen Marsch gespielt hat. Allmählich hat es gelernt, die Musik selbständig mit gewissen Bewegungen zu begleiten. Dies verlangt natürlich die Wiederholung derselben Musik. (Um den Sinn für Rhythmus zu erwerben, ist die Wiederholung derselben Übung nötig wie bei allen Formen der Erziehung, die es mit spontanen Tätigkeiten zu tun haben.)

Auch die Schweigeübungen werden wiederholt.

Dritte Stufe: Übungen aus dem praktischen Leben. — Die Kinder waschen sich, kleiden sich an und aus, stäuben die Tische ab, lernen verschiedene Gegenstände handhaben usw.

Sinnesübungen. Wir führen nun das Kind in die Erkennung von abgestuften Reizen ein (Tast- und Farbreizen) und gestatten ihm, sich frei zu üben.

Zuerst bietet man die Reize für den Gehörsinn dar (Töne, Geräusche) und auch die Reize für die Empfindung der Schwere (die sich durch das Gewicht unterscheidenden Täfelchen).

Gleichzeitig können wir mit den ebenen geometrischen Einsatzfiguren anfangen. Hiermit beginnt die Erziehung der Bewegung der Hand durch Nachfahren der Umrißlinien, eine Übung, die zusammen mit der gleichzeitigen Erkennung von Tastreizen das Schreiben vorbereitet.

Die mit geometrischen Figuren versehene Karte erhält das Kind, nachdem es in denselben Formen an den hölzernen Einsatzstücken sicher geworden ist.

Diese Karten bereiten auf die abstrakten Zeichen vor, aus denen die Schrift besteht. Das Kind lernt, eine umrissene Form zu erkennen, und nachdem alle vorhergehenden Übungen eine geordnete und intelligente Persönlichkeit in ihm ausgebildet haben, können diese angesehen werden als die Brücke, auf der es von den Sinnesübungen zum Schreiben fortschreitet und hiemit zum eigentlichen Unterricht.

Vierte Stufe. Übungen aus dem praktischen Leben.— Die Kinder decken den Tisch zum Frühstück und reinigen ihn wieder. Sie lernen ein Zimmer in Ordnung zu bringen. Sie werden nun zur peinlichsten Sorgfalt auf ihre Person beim Ankleiden usw. angehalten (sie bürsten die Zähne, reinigen die Nägel). Durch die rhythmischen Übungen auf der Linie haben sie gelernt, sich vollkommen frei und sicher zu bewegen.

Sie können die eigenen Bewegungen beherrschen (Stille halten, verschiedene Gegenstände rücken, ohne sie fallen zu lassen oder zu beschädigen und ohne Lärm zu machen).

Sinnesübungen. Auf dieser Stufe wiederholen wir alle Sinnesübungen. Dazu kommt als Neues die Erkennung musikalischer Töne mit Hilfe der doppelten Glockenreihe.

Vorübungen zum Schreiben. Zeichnen. Das Kind geht zu den ebenen geometrischen Figuren aus Metall über. Schon kann es die Bewegungen des Nachfahrens ausführen. Nunmehr tut es dasselbe mit einem Stift und hinterläßt eine doppelte Spur auf dem Papier. Dann füllt es die Figuren mit Farbstift aus und hält dabei den Stift wie später die Feder beim Schreiben.

Gleichzeitig lernt das Kind einige Buchstaben aus Sandpapier erkennen und berühren.

Rechenübungen. Nunmehr wird bei der Wiederholung der Sinnesübungen die lange Treppe vorgeführt mit einem von dem bisherigen verschiedenen Zweck. Das Kind muß die Stücke zählen mit Beziehung auf die blauen und roten Abschnitte. Andere, mehr verwickelte Übungen kommen hinzu.

Beim Zeichnen gehen wir von den Umrissen der geometrischen Einsatzfiguren über zu solchen Umrissen, wie sie durch vierjährige Erfahrung ausgewählt worden sind und als Zeichenvorlagen veröffentlicht werden sollen.

Sie haben einen erzieherischen Zweck und stellen nach Inhalt und Abstufung eine der am sorgfältigsten studierten Einzelheiten der Methode dar.

Sie sind ein Mittel zur Fortsetzung der Sinneserziehung und unterstützen das Kind bei der Beobachtung der Umwelt. So schärfen sie auch den Intellekt und bereiten auf die langen und kurzen Striche beim Schreiben vor. Nach solcher Übung wird es für das Kind leicht sein, hohe oder niedere Buchstaben zu machen, und es werden die linierten Hefte überflüssig, die in den Elementarschulen im Gebrauch sind.

In Beziehung auf die Erwerbung der Schreibsprache gehen wir bis zur Kenntnis der Buchstaben und zur Zusammensetzung mit dem beweglichen Alphabet.

Im Rechnen wird mit den Ziffern bekannt gemacht. Das Kind legt die entsprechenden Ziffern neben die Anzahl blauer

und roter Abschnitte eines jeden Stabes der langen Treppe; es legt Damenbrettsteine in vorgeschriebener Zahl in die Fächer eines Kästchens oder ordnet sie in Säulchen von je zwei Stükken und stellt so die geraden und ungeraden Zahlen dar. (Diese Anordnung ist Séguin entnommen.)

Fünfte Stufe. Die Übungen werden fortgesetzt und schwieriger gemacht.

Beim Zeichnen tritt auf:

a) der Gebrauch von Wasserfarben,

b) freies Zeichnen nach der Natur (Blumen usw.).

Zusammensetzen von Wörtern und Sätzen mit dem beweglichen Alphabet.

a) Spontanes Schreiben von Wörtern und Sätzen,

b) Lesen von Zetteln, die die Lehrerin schreibt.

Fortsetzung der Rechenoperationen an der langen Treppe.

Auf dieser Stufe offenbaren die Kinder sehr interessante Unterschiede der Entwicklung. Sie laufen dem Unterricht geradezu entgegen und ordnen ihren geistigen Fortschritt in bemerkenswerter Weise.

An diesem freudigen Gedeihen haben wir so großen Genuß, wenn wir in diesen gleichsam die Menschheit im Geiste ihrer eigenen tiefsten Gesetze heranwachsen sehen. Und nur der, der mitten in dieser Arbeit steht, kann ermessen, wie groß die Ernte werden kann aus einer solchen Aussaat.

Allgemeines über unsere Schulzucht

Die reiche Erfahrung, auf die wir uns nun stützen können, hat uns wiederholt den Beweis erbracht, daß in unsern Klassen, die vierzig und bis zu fünfzig Kleine zählen, die Zucht weit besser ist als in den gewöhnlichen Schulen.

Jeder, der eine gut geleitete Schule besucht (z. B. die in Rom, die unter meiner Schülerin Anna Maccheroni steht), erstaunt über die gute Zucht unserer Kinder. Da sehen wir vierzig kleine Wesen, im Alter von drei bis zu sieben, ein jedes emsig mit seiner Arbeit beschäftigt; das eine ist an einer der Übungen für die Sinne; ein anderes nimmt eine arithmetische Übung vor; wieder ein anderes hantiert mit den Buchstaben; hier wird gezeichnet, dort werden Stoffe auf die kleinen hölzernen Rahmen befestigt oder von ihnen abgenommen, dort wird abgestaubt. Manche sitzen an den Tischen, andere auf Matten auf dem Boden. Man hört ein dumpfes Geräusch leise bewegter Gegenstände oder ruhig gehender Kinder. Nach einiger Zeit läßt sich auch ein nur halb unterdrückter Freudenschrei hören: „Lehrerin, Lehrerin! sieh doch, was ich gemacht habe." Gewöhnlich ist aber alles gänzlich in seine Arbeit vertieft.

Die Lehrerin geht ruhig umher und zu jedem Kind hin, das ihr ruft; sie überwacht die Tätigkeit so, daß ein jedes, das sie nötig hat, sie gleich an seiner Seite findet; wer sie aber nicht braucht, wird an ihr Vorhandensein nicht erinnert. Zuweilen vergehen Stunden ohne ein Wort. Die Kinder sind gleichsam „kleine Männer", wie einer der Besucher der Kinderheime sie genannt hat, oder, wie ein anderer sich ausdrückte „überlegt wie Richter".

Bei solch tiefem Interesse an der Arbeit kommt es nie vor, daß über den Besitz einer Sache Streit entsteht. Hat eines etwas besonders Schönes zustande gebracht, so ist seine Leistung für die andern eine Quelle des Staunens und der Freude; keines leidet unter dem Vorzug des andern; des einen Triumph ist ein Entzücken für alle. Sehr oft findet dieser eifrige Nachahmer. Alle sind froh und glücklich über das, was sie können und empfinden keine Eifersucht bei den Leistungen der andern. Der kleine Knirps von drei Jahren arbeitet so friedlich neben dem siebenjährigen, geradeso wie er zufrieden ist mit der eigenen Größe und nicht den andern um die seinige beneidet. Alles gedeiht im tiefsten Frieden.

Soll die ganze Versammlung irgend etwas tun, z. B. die Arbeit, in die sie vertieft sind, aufgeben, so braucht die Lehrerin nur ein leises Wort zu sprechen oder eine Handbewegung zu machen, und alle sind sofort gespannt und sehen begierig auf sie hin, worin sie ihr gehorchen können. Zuweilen sehen die Besucher, wie Anordnungen auf die Wandtafel geschrieben und von den Kindern freudig befolgt werden. Nicht nur die Lehrerinnen, sondern jedes, das die Kinder um etwas ersucht, erstaunt, wie pünktlich und mit wohlgefälligem Frohsinn sie es ausführen. Zuweilen möchte ein Besucher wissen, wie ein Kind, das eben malt, singen kann. Das Kind gibt das Malen auf, um dem Gast gefällig zu sein; aber in dem Augenblick, da es der Höflichkeit Genüge getan hat, kehrt es an die unterbrochene Arbeit zurück. Die Kleineren vollenden auch wohl ihr Geschäft, ehe sie gehorchen.

Ein sehr überraschendes Ergebnis dieser Zucht kam zu unserer Kenntnis während der Prüfung der Lehrerinnen, die bei mir einen Kurs mitgemacht hatten. Die Prüfung war praktisch, und die zu prüfenden Lehrerinnen erhielten Gruppen von Kindern zugeteilt, mit denen sie eine durch das Los bestimmte Übung vorzunehmen hatten. Während die Kinder warteten, bis sie daran kamen, konnten sie tun, was ihnen beliebte. *Sie arbeiteten unaufhörlich* und kehrten an ihre Beschäftigungen zurück, sobald die durch die Prüfung verursachte Stö-

rung vorüber war. Von Zeit zu Zeit kam immer wieder eines und wies eine mittlerweile verfertigte Zeichnung vor. Miß George aus Chicago war oft Zeuge dieser Vorkommnisse, und Madame Pujol, die das erste Kinderheim in Paris gründete, war erstaunt über die Geduld, die Ausdauer und die unerschöpfliche Liebenswürdigkeit dieser Kinder.

Man könnte vielleicht glauben, diese Kinder werden hart im Zaum gehalten; aber der Mangel an jeder Ängstlichkeit, die hellen Augen, das frohe, freie Aussehen, die Herzlichkeit, womit sie zur Besichtigung ihrer Arbeit einladen, die Art, wie sie die Besucher herumführen und ihnen alles erklären, beweisen das Gegenteil und lassen uns erkennen, daß diese Kinder nicht sklavisch gehalten werden; die Innigkeit, womit sie die Kniee der Lehrerin umfassen, womit sie ihr Gesicht herunterziehen, um es zu küssen, beweist, daß ihre kleinen Herzen sich ganz in Freiheit regen dürfen.

Wer sie hat den Tisch decken sehen, muß aus einer Überraschung in die andere gefallen sein. Kleine vierjährige Kellner nehmen die Messer und Gabeln und Löffel und verteilen sie an die verschiedenen Plätze; sie tragen Bretter mit nicht weniger als fünf Wassergläsern und wandern schließlich von Tisch zu Tisch mit großen Schüsseln voll heißer Suppe. Kein Fehler wird gemacht, kein Glas zerbrochen, kein Tropfen Suppe verschüttet. Alle Aufwärter haben, ohne aufdringlich zu sein, den Tisch wohl im Auge; kein Kind hat leergegessen, dem nicht angeboten würde; ist es für den nächsten Gang fertig, so nimmt der Aufwärter rasch den Suppenteller weg. Keines braucht zu verlangen, keines zu sagen, es sei fertig.

Im Gedanken daran, daß vierjährige Kinder sonst gewöhnlich schreien, alles, was sie anrühren, zerbrechen und in allem bedient werden müssen, ist jeder Zuschauer eines solchen Vorgangs tief gerührt, der zeigt, welche Kräfte sich aus den Tiefen der menschlichen Seele wecken lassen. Nicht selten sah ich die Besucher dieses Mahles der Kleinen bis zu Tränen gerührt.

Solche Zucht konnte nicht erzielt werden durch Befehle und

Moralreden oder überhaupt durch die sonst allgemein gebräuchlichen Zuchtmittel. Nicht nur waren die Handlungen dieser Kinder in eine geordnete Verfassung gebracht, es war ihr ganzes Leben vertieft und bereichert worden. Diese Zucht steht tatsächlich in innerem Zusammenhang mit den für das Alter der Kinder außerordentlichen Schulleistungen und hängt gewiß nicht vom Lehrer ab, sondern von einem höchst merkwürdigen Vorgang im innern Leben der Kinder.

Wenn wir im Leben der Erwachsenen nach Parallelen suchen, so denken wir an das, was mit großen Bekehrungen zusammenhängt, an die übermenschliche Steigerung der Kraft in den Märtyrern und Aposteln, an die Ausdauer der Missionare und den Gehorsam der Mönche. Nichts in der Welt außer diesen Erscheinungen steht auf gleicher geistiger Höhe mit der Zucht in den Kinderheimen.

Um solche Zucht zu erzielen, wäre es zwecklos, auf Tadel und Ermahnungen zu bauen. Solche Mittel mögen im Anfang den Schein eines Erfolgs haben, aber gar bald, in dem Augenblick, wo die wahre Zucht zutage tritt, fällt all dies elendiglich ab und hält die Probe der Wirklichkeit nicht aus.

Der Wegbereiter einer wirklichen Zucht ist die Arbeit. Zu irgendeiner Zeit faßt das Kind lebhaftes Interesse an einer bestimmten Arbeit und zeigt dies durch den Ausdruck seines Gesichts, durch die gespannte Aufmerksamkeit und die Ausdauer bei derselben Übung. Solches Kind ist auf dem Wege zur Zucht. Was es auch unternommen habe — eine Übung für die Sinne, eine Übung im Knöpfen und Schnüren oder im Reinigen der Schüsseln — die Wirkung ist immer dieselbe.

Wir unsererseits können auf die Entwicklung dieser Erscheinung Einfluß ausüben durch wiederholte „Schweigelektionen". Die vollständige Unbeweglichkeit, die gespannte Erwartung, den Klang seines Namens aus einiger Entfernung flüstern zu hören, dann die sorgfältigen, geordneten Bewegungen, um ja nicht an einen Tisch oder Stuhl zu stoßen, so daß kaum der Boden mit den Füßen berührt wird — all dies ist eine sehr wirksame Vorbereitung für die Aufgabe, die ganze Persön-

lichkeit, die physischen und psychischen Kräfte in Ordnung zu halten.

Ist die Gewöhnung an Arbeit einmal begründet, so muß sie mit gewissenhafter Sorgfalt überwacht werden, indem die Übungen nach den Lehren der Erfahrung abgestuft werden. Zu unserm Bestreben, Zucht zu erzielen, gehört die strenge Einhaltung der Grundsätze der Methode. Durch Worte wird sie nicht erzielt; niemand lernt Selbstzucht, „indem es eine andere Person sprechen hört". Soll Zucht sich zeigen, so muß sie vorbereitet werden durch eine Reihenfolge vollständiger Handlungen, wie sie durch die Anwendung einer wirklich erzieherischen Methode gegeben sind. Zucht wird stets auf indirektem Wege erzielt. Nicht indem man die Fehler sucht und ergreift, sondern indem man Tätigkeit in selbständiger Arbeit entwickelt, gelangt man zum Ziel.

Diese Arbeit soll nicht willkürlich auferlegt werden, und gerade hier setzt unsere Methode ein. Es muß Arbeit sein, welche ein menschliches Wesen aus innerm Antrieb zu tun verlangt, Arbeit, zu welcher die innern Lebensziele eine natürliche Neigung haben oder zu der der Einzelne stufenweise emporsteigt.

Solchergestalt ist die Arbeit, welche Ordnung in die Persönlichkeit bringt und unbegrenzte Möglichkeiten der Entfaltung vor ihr auftut. Nehmen wir z. B. den Mangel an Selbstbeherrschung bei einem kleinen Kind: es ist im Grunde Mangel an Beherrschung der Muskeln. Das Kind ist in einem fortwährenden Zustand unordentlicher Bewegung: es wirft sich zu Boden, macht sonderbare Gebärden, schreit. Was dem allem zugrunde liegt, ist ein unbewußter Drang, jene geordneten Bewegungen zu finden, die sich später einstellen. Das Kind ist ein Mensch, der die Bewegungen der verschiedenen Muskeln seines Körpers noch nicht beherrscht und die Organe der Rede noch nicht meistert. Gelegentlich mögen ihm diese Bewegungen gelingen; zunächst ist es aber noch einer Zeit der Versuche und zahlreicher Fehler ausgeliefert, einem Drängen nach einem erstrebten, von seinem Instinkt dunkel gefühlten,

seinem Bewußtsein noch nicht klaren Ziele. Wollte man zum Kind sagen: „Steh still, wie ich es tu!“ würde ihm das nichts helfen. Befehle befördern nicht das Entstehen von Ordnung bei den verwickelten psychisch-muskularen Vorgängen eines in der Entwicklung stehenden Individuums. Wir lassen uns in dieser Beziehung irreleiten von dem Beispiel des Erwachsenen, der aus verkehrtem Trieb die Unordnung *vorzieht* und dessen Wille von einem scharfen Befehl in eine andere Richtung getrieben werden kann, zu jener Ordnung, die er kennt, und zu deren Vollziehung er die Fähigkeit besitzt. Beim kleinen Kind aber handelt es sich darum, die natürliche Entwicklung gewollter Tätigkeit zu befördern. Daher ist es nötig, es in allen geordneten Bewegungen zu unterrichten, indem man sie soweit als möglich zergliedert und stufenweise entwickelt.

So z. B. müssen dem Kinde die verschiedenen Grade der Unbeweglichkeit bis zur völligen Stille beigebracht werden, ferner die Bewegungen beim Aufstehen und Sichsetzen, beim Gehen auf den Zehenspitzen, beim sicheren Gehen auf einer auf dem Boden gezogenen Linie. Das Kind muß lernen, Gegenstände zu bewegen, sie mehr oder weniger sorgfältig abzusetzen, schließlich auch die zusammengesetzten Bewegungen beim An- und Auskleiden, und für jede dieser Übungen müssen die einzelnen Teile der Bewegung zergliedert werden. Vollkommene Unbeweglichkeit, sowie die stufenweise Vervollkommnung der Tätigkeit ersetzen die gewöhnlichen Befehle: „Sei still! sei ruhig!“ Es ist nicht erstaunlich, sondern ganz natürlich, daß das Kind durch solche Übungen Selbstzucht erwirbt in Beziehung auf den seinem Alter natürlichen Mangel an Beherrschung der Muskeln. Kurz, es entspricht dem natürlichen Trieb, weil es tätig ist; aber da diese Tätigkeit auf ein Ziel gerichtet ist, hat sie nicht das Aussehen von Unordnung, sondern von Arbeit. Dies bedeutet Zucht, die nichts anderes ist als ein Ziel, das durch eine Folge von Errungenschaften erreicht wird. Das auf solche Weise gezogene Kind ist nicht mehr dasselbe wie anfangs, das passiv brav sein kann, sondern es ist eine Persönlichkeit, die sich vervollkommnet hat, die über die gewöhn-

lichen Schranken seines Alters hinausgekommen ist und einen bedeutenden Schritt nach vorwärts gemacht, die Zukunft aus der Gegenwart heraus erobert hat.

Es hat daher sein eigenes Gebiet erweitert. Es braucht nicht stets eines neben sich, das ihm vergebens zuruft (und dabei zwei entgegengesetzte Begriffe verwechselt) „Sei ruhig! sei brav!" Die Bravheit, die es errungen hat, ist nicht in der Untätigkeit enthalten, sie liegt ganz in der Tätigkeit. Gute Menschen sind jene, die dem Guten nachstreben, dem Guten, das in der Entwicklung des eigenen Selbst und in äußeren Handlungen der Ordnung und des Nutzens besteht.

Bei unserer Arbeit am Kind sind es äußere Handlungen, welche die innere Entwicklung erregen und wiederum als deren Betätigung erscheinen, so daß beides untrennbar verschlungen ist. Die Arbeit erzieht das Kind geistig, und das geistig besser entwickelte Kind arbeitet besser, und seine bessere Leistung macht es glücklich. Die Zucht ist daher nicht eine Tatsache, sondern ein Weg, auf dem das Kind den abstrakten Begriff des Gutseins besser findet als durch jede Theorie.

Vor allem aber empfindet es das köstliche Entzücken jener geistigen Ordnung, die man mittelbar erzielt durch Eroberungen, die auf bestimmte Ziele hinarbeiten. In dieser langen Vorbereitungszeit genießt das Kind Freuden, geistige Erweckungen und Lustgefühle, die seinen inneren Schatz bilden, einen Schatz, in dem es beständig die Süßigkeit und Kraft aufspeichert, welche die Quellen der Rechtschaffenheit sind.

Das Kind hat also nicht nur gelernt sich zu bewegen und etwas Nützliches zu tun, es hat eine besondere Anmut des Handelns sich erworben, die seine Bewegungen richtiger und gefälliger macht, die seine Hände, ja den ganzen Körper verschönert, der sich jetzt so gut zu beherrschen weiß; eine Anmut, die den Ausdruck seines Gesichts veredelt und seinen von heiterem Ernst glänzenden Augen und die uns beweist, daß die Flamme des geistigen Lebens wieder einmal in einem menschlichen Wesen entzündet worden ist.

Es ist eine einleuchtende Wahrheit, daß geordnete Tätig-

keit, die sich allmählich aus eigenem Antrieb entwickelt (von dem Kind selbst als Übung ausgewählt und ausgeführt wird) weniger Anstrengung fordern als die ungeordnete Tätigkeit des den eigenen Einfällen überlassenen Kindes. Die wahre Behaglichkeit der Muskeln, welche von Natur für die Tätigkeit bestimmt sind, liegt in geordneter Arbeit, wie die wahre Behaglichkeit der Lungen in dem normalen Rhythmus der Atmung in reiner Luft liegt. Den Muskeln die Tätigkeit entziehen, heißt ihrem natürlichen Bewegungstrieb widerstehen, was sie nicht nur ermüdet, sondern in einen Zustand der Vernachlässigung versetzt, gerade wie die zur Unbeweglichkeit gezwungenen Lungen sogleich mitsamt dem ganzen Organismus hinsterben würden.

Man muß sich also die Tatsache klar vor Augen halten, daß die Ruhe für jede der Natur angemessene Arbeit wieder in einer Tätigkeit liegt, welche der Art der Arbeit angemessen ist. Den stillen Forderungen der Natur entsprechend handeln — dies ist Ruhe, und da nun der Mensch ein mit Intelligenz begabtes Wesen ist, so findet er desto mehr Ruhe in seinen Handlungen, je intelligenter sie sind. Wenn ein Kind nur ordnungs- und zusammenhanglos arbeitet, so liegt seine Nervenkraft unter großem Zwang, währenddem seine Nervenkraft gestählt und erhöht wird durch vernünftige Handlungen, die ihm wirkliche Befriedigung gewähren und ein Gefühl des Stolzes verleihen, daß es sich selbst überwunden hat und sich in einer Welt vorfindet, jenseits der früher für unübersteigbar gehaltenen Grenzen und daß ihm die stille Achtung jener zuteil wird, die es geleitet haben, ohne ihre Anwesenheit fühlbar zu machen.

Diese Erhöhung der Nervenkraft ist ein Vorgang, der sich physiologisch analysieren läßt und herrührt von der Entwicklung der Organe durch vernunftgemäße Übung, von besserem Umlauf des Bluts, von angeregter Tätigkeit der Gewebe — was alles auf die Beförderung der körperlichen Entwicklung und der Gesundheit hinwirkt. Der Geist hilft dem Leib bei seinem Gedeihen; das Herz, die Nerven und die Muskeln wer-

den in ihrer Entwicklung durch die Rührigkeit des Geistes unterstützt; denn der Weg des Fortschritts ist für Seele und Leib ein- und derselbe.

Ähnlich kann von der intellektuellen Entwicklung des Kindes gesagt werden, daß der kindliche Geist, obgleich an sich ungeordnet, auch ein auf einen Zweck gerichtetes Mittel ist, das oft durch erschöpfende Experimente hindurchgehen muß, da er nur zu oft sich selbst überlassen, wenn nicht gar verfolgt wird. In unserm öffentlichen Park in Rom, den Pincinischen Gärten, sah ich einst ein etwa einundeinhalbjähriges schönes, lachendes Kind, das sich bemühte, einen kleinen Eimer zu füllen, indem es Kies hineinschaufelte. Es hatte ein sauber gekleidetes Kindermädchen bei sich, augenscheinlich voller Liebe zu dem Kleinen, jene Art von Kindermädchen, die nicht anders glauben, als daß sie dem Kind die liebevollste und vernünftigste Pflege angedeihen lassen. Es war Zeit nach Hause zu gehen, und das Mädchen redete dem Kind geduldig zu, das Geschäft aufzugeben und sich in den Kinderwagen setzen zu lassen. Als sie sah, daß Zureden auf die Standhaftigkeit des Kleinen keinen Eindruck macht, füllte sie selbst den Eimer mit Sand und setzte Eimer und Kind in den Wagen in der festen Überzeugung, ihm verschafft zu haben, was es haben wollte.

Das laute Geschrei des Kindes und der Ausdruck des Protests gegen Gewalt und Ungerechtigkeit, der sich in seinem Gesicht zeigte, machten Eindruck auf mich. Was für ein vielfaches Unrecht drückte diesen aufkeimenden Geist nieder! Der Kleine wollte nicht den Eimer voll Sand haben, er wollte die zum Füllen nötigen Bewegungen ausführen und so ein Bedürfnis seines kräftigen Organismus befriedigen. Des Kindes unbewußtes Ziel war die Entwicklung seines Selbst, nicht der äußere Zweck, einen Eimer voll kleiner Steine zu haben. Die lebhafte Anziehungskraft der äußeren Welt war nur leere Erscheinung; die Wirklichkeit lag in einem Bedürfnis seines Lebens. Hätte er seinen Eimer gefüllt gehabt, so würde er ihn höchst wahrscheinlich wieder geleert haben um ihn solange immer wieder zu füllen, bis sein Inneres befriedigt gewesen

wäre. Das Gefühl, auf diese Befriedigung hinzuarbeiten, hatte einige Augenblicke vorher sein Gesicht so rosig und heiter gemacht.

Diese alltägliche Szene aus dem Leben eines Kindes ist ein Beispiel davon, was allen Kindern widerfährt, mögen sie noch so geliebt und gepflegt werden. Sie werden nicht verstanden, weil das Erwachsene sie nach seinem Maßstabe beurteilt; er glaubt, das Verlangen des Kindes gehe auf eine gereiftere Sache aus und will ihm hiezu liebend verhelfen, während das Kind in der Regel seine eigene Entwicklung unbewußt verfolgt. Daher verschmäht es alles schon Erreichte und geht auf das noch zu Erstrebende aus. Zum Beispiel zieht es die Tätigkeit des Ankleidens dem Zustand angekleidet zu sein, sei es auch noch so schön, vor. Es zieht die Handlung des Sichwaschens der Befriedigung rein zu sein vor und macht sich lieber ein Häuschen, als daß es sich ein solches geben läßt. Die Selbstentfaltung ist seine wahre und fast einzige Lust. Die Entwicklung des Säuglings bis zum Ende des ersten Jahres besteht in großem Umfang in der Einnahme von Nahrung; später aber besteht sie in der Beförderung der geordneten Tätigkeit der seelischen und körperlichen Aeußerungen seines Organismus.

Der prächtige Junge in den Pincinischen Gärten ist hiervon ein Bild: er wollte seine Willenstätigkeit organisieren, seine Muskeln durch Heben, sein Auge durch Abschätzen der Entfernung und seinen Geist durch die nötige Überlegung üben, seine Willenskraft erregen, indem er sich selbst zur Tätigkeit bestimmte, während die, die ihn liebte, der Meinung war, sein Ziel sei, einige Kieselsteine zu besitzen und ihm alle Freude nahm.

Ein ähnlicher Irrtum, den wir so häufig begehen, ist die Meinung, der Lernende habe den Wunsch, ein Stück Wissen zu bekommen. Wir helfen ihm, dieses Stück geistig zu erfassen und indem wir hierdurch seine Selbstentfaltung verhindern, machen wir ihn unglücklich. In den Schulen wird allgemein angenommen, der Weg zur Befriedigung zu gelangen liege darin, daß man etwas lernt. Indem wir aber in unsere Schulen die Kin-

der in Freiheit lassen, haben wir ihren natürlichen Weg spontaner Entwicklung mit großer Klarheit verfolgen können.

Etwas gelernt haben bedeutet für das Kind nur einen Ausgangspunkt. Hat es den Sinn einer Übung gelernt, dann beginnt es, dieselbe mit Genuß zu wiederholen und tut dies unzählige Mal mit der offenbarsten Befriedigung. Die Ausführung solcher Handlung bereitet ihm Lust, weil es vermittels derselben seine psychischen Tätigkeiten entwickelt.

Aus der Beobachtung dieser Tatsache ergibt sich eine Kritik dessen, was gegenwärtig in vielen Schulen geschieht. Wenn z. B. die Schüler gefragt werden, sagt der Lehrer oft zu einem, der sich eifrig zur Antwort meldet: „Nein, du nicht, du weißt es ja" und richtet die Frage hauptsächlich an die Schüler, die nach seiner Meinung unsicher sind. Jene die nichts wissen, sollen sprechen, jene die wissen, sollen schweigen. Dies geschieht, weil man das Wissen als das Endergebnis ansieht.

Und doch, wie oft wiederholen wir im täglichen Leben gerade das, was wir am besten wissen, was uns am wichtigsten erscheint, was irgendeinem innern Antrieb entspricht. Wir singen gerne bekannte Melodien, die uns eben deswegen Vergnügen machen und ein Teil unseres Lebensbetriebs werden. Wir wiederholen gern die Erzählungen von Gegenständen, die uns Freude machen, und doch wissen wir jedesmal, daß wir nichts Neues sagen. Wie oft wir auch das Vaterunser wiederholen, es ist immer wieder neu. Nie können zwei Menschen ihrer gegenseitigen Zuneigung so versichert sein als Liebende, und doch sind es gerade sie, die sich endlos die Beteuerung der Liebe wiederholen.

Doch bevor es zu dieser Wiederholung kommen kann, muß zuerst die Vorstellung der Sache lebendig sein. Das geistige Erfassen der Vorstellung ist die Voraussetzung für den Beginn der Wiederholung. Die Übung, welche das Leben zur Entfaltung bringt, besteht in der Wiederholung, nicht nur im Ergreifen der Vorstellung. Sobald ein Kind diese Stufe der Wiederholung erreicht hat, ist es auf dem Weg zur Selbst-

entfaltung, und das äußere Zeichen seines Zustandes ist seine Selbstzucht.

Diese Erscheinung tritt nicht immer ein. Dieselbe Übung wird nicht von Kindern aller Altersstufen wiederholt. Die Wiederholung entspringt eben nur aus einem Bedürfnis. Hier setzt eine experimentelle Erziehungsmethode ein. Man muß jene Übungen darbieten, die dem von einem Organismus empfundenen Entwicklungsbedürfnis entsprechen, und wenn das Kind durch sein Alter schon über ein solches Bedürfnis hinausgeführt worden ist, so läßt sich eine Entwicklung, die den richtigen Zeitpunkt verfehlte, nicht mehr ganz nachholen. Daher wachsen manche Kinder auf, deren Selbstentfaltung zu ihrem Nachteil unwiderruflich mangelhaft bleibt.

Eine weitere wichtige Beobachtung betrifft die Länge der Zeit, die zur Ausführung der Handlungen nötig ist. Kinder, die irgend etwas zum erstenmal unternehmen, sind sehr langsam dabei. In dieser Beziehung stehen sie unter wesentlich andern Gesetzen als wir. Zusammengesetzte Handlungen wie das An- und Auskleiden, das Reinigen des Zimmers, das Sichwaschen, Tischdecken, Essen usw. tun die Kinder gern, und zwar langsam und mit Ausdauer, geduldig alle Schwierigkeiten überwindend, die ihnen ihr noch in der Entwicklung stehender Organismus bietet. Wir aber, die wir dasselbe in einem Augenblick und ohne Anstrengung erledigen könnten, sagen zum Kind, es „langeweile" oder es „vergeude Zeit" und machen die Sache schließlich selbst. In demselben falschen Gedanken, daß der erreichte Zweck das Ziel der Handlung sei, waschen wir das Kind und kleiden es an, entreißen ihm Gegenstände, die es gerne handhabt, gießen ihm Suppe ein, schneiden ihm vor, decken ihm den Tisch. Und dabei beurteilen wir das Kind mit jener Ungerechtigkeit, welche man bei denen so oft findet, die andern überlegen sind, als ungeschickt und unfähig. Wir heißen es ungeduldig, während doch wir selbst nicht geduldig genug sind, es nach seinen eigenen Zeitgesetzen handeln zu lassen; wir schelten es tyrannisch, und gerade wir sind es, die Tyrannei üben. Diese falschen Vorwürfe für die Kinder

sind ein feststehender Teil unserer Ansichten über die Kinder geworden, die doch so geduldig und sanft sind.

Wie jedes kräftige, um sein Lebensrecht kämpfende Geschöpf, wehrt sich das Kind gegen die Behinderung der eingeborenen Triebe, deren Stimme gebieterisch ist, und es zeigt durch gewalttätige Handlungen, durch Weinen und Kreischen, daß es vergewaltigt und von seiner Aufgabe weggerissen worden ist. Es erweist sich als Rebell und Zerstörer gegen jene, die es nicht verstehen und die, in der Meinung ihm zu helfen, es in Wirklichkeit in seiner Entwicklung aufhalten. Und so machen ihm sogar die Erwachsenen, die es lieben, den neuen Vorwurf und schelten seine berechtigte Verteidigung als eine allen kleinen Kindern eigentümliche Bösartigkeit.

Stellen wir uns vor, wir gerieten unter ein Volk von Taschenspielern und Verwandlungskünstlern, und während wir uns anschickten, auf unsere gewohnte Weise zu handeln, fielen diese über uns, würfen uns in unsere Kleider, stürzten uns das Essen in den Hals, daß wir nicht Zeit hätten, es zu schlucken und entrissen uns alles, um es mit ihrer berufsmäßigen Geschwindigkeit zu erledigen, so daß wir zu beschämender Untätigkeit verdammt wären! Es bliebe uns nichts übrig, als uns mit Geschrei und Schlägen gegen diese Narren zu wehren, da sie uns nach ihrem besten Willen behilflich sein wollten, nun von uns als von widerspenstigen Menschen reden würden, die selbst nichts zustande bringen. Wenn wir ihnen aber zeigen könnten, daß wir nach unserer Weise alles aufs beste zu ordnen und auszuführen verstehen, nur eben viel langsamer, dann würden sie staunen und uns bewundern.

Etwas Ähnliches findet statt bei dem Verhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen.

Gerade in der Wiederholung der Übungen liegt die Erziehung der Sinne; ihr Ziel ist nicht, daß das Kind die Farben, Formen und Eigenschaften der Dinge *kenne*, sondern daß es seine Sinne schärfe durch Aufmerksamkeit, Vergleich, Urteil. Diese Übungen sind eine wahre Geistesgymnastik und befördern, wenn zweckmäßig geleitet und mannigfaltig ausge-

baut, die Bildung des Intellekts ebenso wie körperliche Übungen die Gesundheit und das Wachstum des Körpers befördern. Das Kind, das seine Sinne an äußern Reizen einzeln übt, sammelt seine Aufmerksamkeit und entwickelt seine geistigen Tätigkeiten eine nach der andern, wie man mit eigens dazu bestimmten Übungen die Muskeltätigkeit ausbilden kann. Diese Geistesgymnastik übt nicht durch die sinnlichgeistige Tätigkeit, sondern bereitet auch den Weg für selbständige Gedankenassoziationen, für Schlußfolgerungen aus dem ungeeigneten Stoff, für einen harmonisch ausgebildeten Geist. Sie führen das Kind zu den Entdeckungen in der Umwelt, die ihm als Eroberungen und Zeugnisse seiner wachsenden Geisteskraft soviel Lust bereiten, bis schließlich die äußere Frucht seines Lernens, das Lesen und Schreiben, wie das natürliche Endergebnis der ganzen Entwicklung gleichsam von selbst erwächst.

Einst sah ich das zweijährige Söhnchen eines meiner medizinischen Kollegen sich von der Mutter losreißen und auf die Masse von Dingen losstürzen, die auf seines Vaters Schreibtisch aufgeschichtet lagen, besonders die rechteckige Schreibunterlage und den runden Deckel des Tintenfasses ergreifen. Es freute mich zu sehen, wie das kleine kluge Geschöpf sich aufs beste bemühte, alle Übungen damit vorzunehmen, die unsere Kinder mit so großem Vergnügen bis zur Geläufigkeit wiederholen. Vater und Mutter zerrten das Kind weg, tadelten es und sagten, das Kind lasse sich eben um alle Welt nicht davon abbringen, mit des Vaters Schreibgeräten zu hantieren: „Das Kind ist unruhig und ungezogen". Wie oft werden die Kinder getadelt, weil sie trotz aller Befehle immer wieder „alles in die Hand nehmen". Aber gerade dadurch, daß wir diesen natürlichen Trieb, alles in die Hand zu nehmen, leiten und entwickeln und dabei zur Auffassung der geometrischen Formen hinführen, bereiten wir unsere kleinen Vierjährigen auf den Triumph vor, den sie später beim Auftreten des selbständigen Schreibens empfinden. —

Das Kind, das sich auf die Schreibunterlage wirft, auf den Deckel zum Tintenfaß und andere Gegenstände, das dabei im-

mer gehindert wird und nie seinen Trieb befriedigen kann, deswegen mißmutig und böse wird über seine nutzlosen Anstrengungen, dieses Kind vergeudet Nervenkraft. Die Eltern täuschen sich, wenn sie vermeinen, solches Kind jemals zur Ruhe zu bringen und sind im Irrtum, wenn sie das Ungezogenheit nennen, was nur ein Drängen nach den Bedürfnissen des intellektuellen Lebens ist. Die Kinder unserer Schulen sind die einzigen, die wirklich in Ruhe sind, eifrig und froh in ihrer Freiheit, die ihnen zur geistigen Selbstentfaltung dargebotenen geometrischen Figuren herausnehmen und wieder an ihre Plätze bringen zu dürfen und während sie eines vollständigen geistigen Friedens genießen, ahnen sie nicht, daß ihre Augen und Hände sie in die Geheimnisse einer neuen Sprache einführen.

Die Mehrzahl unserer Kinder werden ruhig, indem sie diese Übungen durchmachen, weil ihre Nerven im Gleichgewicht sind. In solchem Fall sagt man, Kinder seien ruhig und brav; die äußere Zucht, die man in den öffentlichen Schulen so energisch anstrebt, ist mehr als erreicht.

Da jedoch ein ruhiger Mensch nicht immer ein Mensch mit Selbstzucht ist, so ist die sich äußerlich in der Ruhe der Kinder offenbarende Tatsache in Wirklichkeit zunächst eine rein körperliche Erscheinung und nur ein Teil der in ihnen entwickelten Selbstzucht.

Ein weiterer Irrtum besteht darin, daß wir, um einen Willensakt von dem Kind zu erlangen, nichts zu tun brauchen, als ihm zu befehlen. Wir halten eine solche dem Willen aufgezwungene Handlung für etwas Berechtigtes und nennen dies „den Gehorsam des Kindes". Wir wissen aber, daß die Kleinen sehr ungehorsam sind; ihr Widerstand ist, sind sie einmal vier bis fünf Jahre alt, so groß geworden, daß er uns in Verzweiflung versetzt und wir es fast aufgeben, sie zum Gehorsam zu bringen. Wir bemühen uns, den Kindern „die Tugend des Gehorsams" anzupreisen, eine Tugend, die nach unserem Vorurteil besonders das Kind zieren soll; aber wir lernen nichts aus der Tatsache, daß wir sie so andauernd und nachdrücklich

fordern müssen, weil die Kinder sie nur mit dem größten Widerstreben üben.

Es ist ein sehr großer Irrtum, mit Bitten, Befehlen, Gewalt das erreichen zu wollen, was schwer oder überhaupt nicht zu erreichen ist. Wir brauchten uns nur zu sagen, daß der Gehorsam, den wir so leicht nehmen, bei älteren Kindern als eine natürliche Neigung sich zeigt und beim Erwachsenen als ein Trieb, um zu erkennen, daß er von selbst kommt und einer der gewaltigsten Triebe der Menschheit ist. Die Menschheit ruht auf der Grundlage eines bewunderungswürdigen Gehorsams, und ihr ganzer Fortschritt geht auf einer Bahn, die der Gehorsam bereitet. Es werden sogar verbrecherische Organisationen auf einem Mißbrauch des Gehorsams begründet, und zuweilen liegt die soziale Befreiung des Menschen darin, daß ein Gehorsam von ihm genommen wird, durch den er gedrückt und ausgebeutet wurde.

Gehorsam ist Opfer, und dieses Opfers kann der Mensch erst richtig fähig werden, wenn er in die großen Zusammenhänge des Lebens eintritt. Der allbekannte Ungehorsam der Kinder hat deshalb nichts Beängstigendes an sich. Gehorsam läßt sich nur erzielen durch eine vielseitige Bildung der ganzen psychischen Persönlichkeit. Um zu gehorchen, muß man nicht nur gehorchen wollen, sondern auch können. Da, wenn ein Befehl gegeben worden ist, die Fähigkeit zur Ausführung oder Unterlassung einer gewissen Handlung erwartet wird, so ist es klar, daß der Gehorsam sich nur gleichzeitig mit Geist und Willen bilden kann. Man kann also das Kind mittelbar zum Gehorsam anhalten, indem man diese Bildung durch besondere Übungen im einzelnen vorbereitet. Die Methode, von welcher dieses Buch handelt, enthält in jedem Teil eine Übung für die Willenskraft; indem das Kind geordnete, auf einen bestimmten Zweck hin gerichtete Handlungen ausführt, indem es etwas erledigt, das es sich vorgesetzt hat, indem es geduldig seine Übungen wiederholt, bildet es seine eigentliche Willenskraft aus. Und in ähnlicher Weise übt es bei einer Reihe von Verrichtungen die Fähigkeit, etwas zu unter-

lassen, so z. B. in der Schweigestunde, wobei es lange Zeit hindurch vieles unterlassen muß, indem es auf den Anruf wartet und dann, indem es sich selbst streng beherrscht, wenn der Anruf erfolgt und es freudig antworten und auf die Lehrerin zulaufen möchte, jedoch schweigen und ganz sachte gehen muß, mit der größten Sorgfalt, nicht an einen Stuhl oder Tisch zu stoßen oder irgendwelches Geräusch zu machen.

Weitere Unterlassungsübungen finden sich bei den arithmetischen, wo das Kind, das durchs Los eine Nummer gezogen hat, von der großen Masse von anscheinend ganz zu seiner Verfügung stehenden Gegenständen nur die seiner Nummer entsprechende Anzahl nehmen darf, während es doch, (wie die Erfahrung gezeigt hat) soviel als möglich nehmen möchte. Und zieht es gar die Null, muß es mit leeren Händen dasitzen. Eine weitere Übung für die Fähigkeit etwas zu unterlassen liegt in der „Lektion über die Null", wenn das Kind, aufgefordert nullmal zu kommen und null Küsse zu geben, sich still verhält und mit sichtbarer Anstrengung den Trieb unterdrückt, dem Ruf zu folgen. Das Kind, welches bei unsern Schulmahlzeiten die große Schüssel voll heißer Suppe trägt, hält jeden äußeren Reiz, durch den es gestört werden könnte, von sich fern, widersteht der kindlichen Lust zu laufen und zu hüpfen, gibt nicht der Versuchung nach, die Fliege aus seinem Gesicht zu verscheuchen und es ist ganz und gar eingenommen von der großen Verantwortlichkeit, die Schüssel glücklich weiter zu befördern. Eine kleine Person von vierundeinhalb Jahren machte jedesmal, nachdem sie die Schüssel auf ein Tischchen gestellt hatte, daß die kleinen Gäste nehmen konnten, einen frohen Sprung, nahm dann wieder die Schüssel, um sie an einem andern Tisch niederzusetzen und zwang sich dabei zu einem vorsichtigen Schritt. Trotz seiner Sehnsucht nach dem Spiel blieb es bei der Sache, bis es die Suppe an zwanzig Tischen herumgereicht hatte und vergaß dabei nie, sein Tun mit der nötigen Vorsicht in acht zu nehmen.

Wie alle andern Kräfte läßt sich die Willenskraft durch methodische Übung entwickeln, und unsere diesbezüglichen

Übungen sind zugleich geistiger und praktischer Natur. Dem gelegentlichen Beobachter ist es, als lerne das Kind Pünktlichkeit und Anmut des Handelns, als schärfe es seine Sinne, als lerne es lesen und schreiben; doch viel gründlicher lernt es, sich selbst zu beherrschen, ein Mensch von raschem und entschlossenem Wollen zu sein.

Man hört oft sagen, der Wille des Kindes müsse „gebrochen" werden, die beste Erziehung des Willens im Kinde bestehe darin, daß dieses lerne, seinen Willen dem der Erwachsenen zu unterwerfen. Abgesehen von der Ungerechtigkeit, welche jedem tyrannischen Vorgehen zugrunde liegt, ist diese Vorstellung sinnwidrig, weil das Kind nicht aufgeben kann, was es gar nicht besitzt. Wir hindern es auf diese Weise, die eigene Willenskraft auszubilden und begehen einen sehr großen und sehr tadelnswerten Fehler. Es hat nie Zeit oder Gelegenheit sich selbst zu prüfen, die eigene Kraft und ihre Grenzen kennen zu lernen, weil es immer aufgehalten und unserer Tyrannei unterworfen wird, und es leidet unter der Ungerechtigkeit, daß ihm beständig vorgeworfen wird, es habe das nicht, was doch die Erwachsenen an ihm beständig vernichten.

Hieraus entspringt als Folge die kindliche Schüchternheit, die eine moralische Krankheit ist, entstanden durch Unterdrückung des Willens und die wir als eine dem kindlichen Wesen anhängende Art betrachten, indem wir so die eigenen Fehler unter falschem Namen beschönigen. Die Kinder unserer Schule sind keineswegs schüchtern. Eine ihrer bezaubernden Eigenschaften ist die Offenheit, mit der sie jedermann entgegenkommen, mit der sie in Gegenwart anderer Leute ihre Arbeit fortsetzen, ihre Leistungen zeigen und das Interesse anderer in Anspruch nehmen. Jene moralische Mißform, ein gedrücktes und schüchternes Kind, das nur unter seinen Spielgenossen oder unter Straßenschlingeln sich frei fühlt, weil man seine Willenskraft nur im Dunkel hat gedeihen lassen, verschwindet in unsern Schulen. Sie stellt ein Beispiel gedankenloser Barbarei dar, ähnlich der künstlichen Verkümmerung der Körper jener Kinder, die zu Hofzwergen, Museumsmonstrositäten oder Spaßmachern be-

stimmt wurden. Und doch ist dies die Behandlung, unter welcher gegenwärtig fast alle Kinder geistig heranwachsen.

Man hört ja auf allen pädagogischen Kongressen die Klage, die große Gefahr unserer Zeit liege in dem Mangel an individuellem Charakter bei den Schülern; diese Ankläger sagen aber nicht, daß dieser Zustand von der Art der Erziehung selbst herrührt, von der Schulsklaverei, die in erster Linie auf die Unterdrückung der Willenskraft und der Charakterstärke ausgeht. Das Heilmittel liegt ganz einfach in der Befreiung der menschlichen Entwicklung.

Neben den Übungen zur Entwicklung der Willenskraft gehört zum Gehorsam die Fähigkeit, die Handlung, deren Ausführung vorgeschrieben wird, zu vollziehen. Eine der interessantesten Beobachtungen, die meine Schülerin Anna Maccheroni (zuerst an der Mailänder Schule, später an der in der Via Giusti in Rom) angestellt hat, bezieht sich auf den Zusammenhang zwischen dem Gehorsam bei einem Kind und seiner „Kenntnis des Wie". Der Gehorsam zeigt sich beim Kind als verborgener Trieb, sobald seine Persönlichkeit Gestalt anzunehmen beginnt. Es geht z. B. ein Kind an eine gewisse Übung heran, und auf einmal gelingt sie ihm vorzüglich; es ist voll Freude, betrachtet seine Leistung und möchte sie noch öfter vollbringen, aber eine Zeitlang gelingt sie ihm nicht wieder. Dann kommt eine Zeit, wo es sie fast jedesmal zustande bringt, wenn sie freiwillig getan wurde, dagegen nicht, wenn man dazu aufgefordert hat. Der Befehl von außen führt noch nicht zu einem Willensakt. Sowie aber die Übung mit absoluter Sicherheit immer gelingt, bringt der Befehl einer andern Person beim Kind eine geordnete, angemessene Handlung hervor, d. h. das Kind ist jedesmal f ä h i g, den erhaltenen Befehl auszuführen. Daß diese Tatsachen (mit individuellen Abweichungen) Gesetze der psychischen Entwicklung darstellen, geht hervor aus der gleichen Erfahrung, die jedermann in der Schule oder zu Hause mit Kindern machen kann.

Oft hört man ein Kind sagen: „Ich habe dies schon getan, aber augenblicklich bringe ich es nicht fertig," und ein Lehrer,

den ein Schüler enttäuscht, sagt wohl: „Dieses Kind konnte sonst ganz gut; nun aber geht es nicht".

Zuletzt kommt die Stufe vollständiger Entwicklung, wo die Fähigkeit zur Ausführung einer Handlung dauernd erworben ist. Wir haben danach drei Stufen: eine erste, unterbewußte, wenn in dem noch unklaren Geist des Kindes die Ordnung durch einen geheimnisvollen inneren Antrieb mitten aus der Unordnung sich erhebt und als äußeres Ergebnis eine vollkommene Handlung erzeugt, die jedoch, jenseits des Gebiets des Bewußtseins liegend, nicht nach Willkür wiederholt werden kann; eine zweite, bewußte Stufe, wenn der Wille eine gewisse Mitwirkung hat beim Verlauf der ausgeführten Handlungen; und eine dritte Stufe, wenn der Wille der Handlungen leiten und veranlassen und so den Befehlen einer andern Person entsprechen kann.

Die Entwicklung des Gehorsams geht denselben Gang. Wenn auf der ersten Stufe der geistigen Unordnung das Kind nicht gehorcht, so ist die Sache so, als ob es psychisch taub und außerhalb der Hörweite des Befehls wäre. Auf der zweiten Stufe möchte es gern gehorchen, es scheint, als verstände es den Befehl und möchte ihm entsprechen, kann aber nicht, oder es gelingt ihm dies wenigstens nicht immer; geschieht auch nicht mit Lust. Auf der dritten Stufe gehorcht es sofort, mit Begeisterung, und da es in den Übungen immer vollkommener wird, empfindet es Stolz, zu wissen, wie die Sache zu machen sei. Dies ist die Zeit, wo es freudig läuft zu gehorchen und das im Stich läßt, was gerade fesselte, so daß es jetzt die Einsamkeit des eigenen Lebens aufgeben und in den Kreis des geistigen Lebens anderer eintreten kann.

Dieser in einem vorher chaotischen Bewußtsein entstandenen Ordnung sind zuzuschreiben alle Erscheinungen der Zucht und der geistigen Entwicklung, die wie eine neue Erschaffung aufblühen. Aus einem dergestalt geordneten Sinn, in dem „die Nacht sich geschieden hat vom Tag", kommen plötzliche Regungen und geistige Taten, welche an die biblische Geschichte von der Schöpfung erinnern. Das Kind besitzt geistig nicht nur

das, was es mühselig erworben hat, sondern auch die freien Gaben, die aus dem geistigen Leben herfließen, die ersten Blüten der Liebe, der Sanftheit, des innern Triebs zur Rechtschaffenheit, welche die Seelen solcher Kinder zieren und jene Früchte versprechen, von denen Paulus spricht: „die Früchte des Geistes sind Liebe, Freude, Friede, Geduld, Langmut, Sanftheit, Güte, Treue, Barmherzigkeit".

Sie sind tugendsam, weil sie bei der Wiederholung ihrer Übungen Geduld üben, langmütig, weil sie den Wünschen und Befehlen anderer willfahren, gütig, indem sie sich des Glücks anderer ohne Eifersucht freuen; sie leben und tun Gutes in der Freude des Herzens und in Frieden, und sind ganz besonders, ja bewunderungswürdig fleißig. Doch, sie sind nicht stolz auf solche Rechtschaffenheit, weil es ihnen nicht bewußt wurde, daß sie moralische Überlegenheit damit erwerben. Sie haben ihre Füße auf den Pfad der Tugend gelenkt, weil dies der einzige Weg war, um wahre Selbstentfaltung und Weisheit zu erlangen, und sie genießen einfachen Herzens die Früchte des Friedens, die auf diesem Pfad gepflückt werden können.

Dies sind die großen Umrisse eines Versuchs, der eine Form von mittelbarer Zucht aufzeigt, bei welcher der tadelnde und predigende Lehrer ersetzt wird durch eine zweckmäßige Einrichtung von Arbeit und Freiheit für das Kind. Es liegt hierbei eine Auffassung des Lebens zugrunde, die auf dem Gebiet der Religion mehr heimisch ist als auf dem der akademischen Pädagogik, insofern sie die geistigen Kräfte der Menschheit heranzieht; aber sie gründet sich auf Arbeit und auf Freiheit, die beiden großen Bahnen alles menschlichen Fortschritts.

Schlußbetrachtungen und Umschau

Ich hoffe, daß die nunmehr im großen und im einzelnen gegebene Beschreibung meiner Methode die Lehrerin befähigen wird, sie praktisch anzuwenden.

So wäre denn die frühere Lehrerin, die sich aufrieb, um Disziplin und Ruhe zustande zu bringen, die ihre Lungen in lautem und unaufhörlichem Reden erschöpfte, verschwunden.

An ihre Stelle haben wir die Lehrmittel gesetzt, die selbst eine Nachprüfung ausüben und dem Kind eine Selbsterziehung möglich machen. Die Lehrerin ist zu einer Leiterin der spontanen Arbeit der Kinder geworden; sie ist geduldig und schweigsam.

Jedes Kind ist auf seine Weise beschäftigt, und die Lehrerin, die ihnen zusieht, kann psychologische Beobachtungen anstellen, welche, wenn sie geordnet und nach wissenschaftlichen Grundsätzen verwendet werden, viel beitragen können zur Psychologie des Kindes und zur Experimentalpsychologie. Ich glaube durch meine Methode die Voraussetzungen zur Entwicklung einer wissenschaftlichen Pädagogik begründet zu haben, und wer meine Methode anwendet, eröffnet ein Laboratorium der Experimentalpsychologie.

Aus solcher Arbeit müssen wir die Lösung der pädagogischen Probleme erwarten, von denen wir heutzutage reden, denn bereits sind auf diese Weise einige derselben gelöst worden, nämlich die Fragen über die Freiheit des Kindes und über selbsttätige Erziehung; die Herstellung des Einklangs zwischen der Tätigkeit des Hauses und den Aufgaben der Schule, so daß beide zur Erziehung des Kindes zusammenwirken.

Auch das Problem der religiösen Erziehung, dessen Wichtig-

keit wir nicht genügend würdigen, sollte von der positiven Pädagogik gelöst werden. Wenn die Religion mit der Zivilisation unzertrennlich verbunden ist, dann müssen ihre Wurzeln tief in der menschlichen Kultur liegen. Wir haben die schönsten Beweise erhalten von einer instinktiven Liebe zum Wissen im Kind, das zu oft falsch beurteilt worden ist, als wäre es nur eitlem Spiel und gedankenlosem Tun ergeben. Das Kind, welches sein Spiel im Stich läßt aus Gier nach Wissen, erweist sich als wahrer Sohn jener Menschheit, die seit Jahrhunderten an dem wissenschaftlichen und sozialen Fortschritt arbeitet. Wir haben das Kind entwürdigt, indem wir ihm alberne Spiele gaben, eine Welt von leerem Treiben, in welcher es durch eine schlecht verstandene Disziplin erstickt wurde. Nun es seine Freiheit hat, mag es uns zeigen, ob der Mensch von Natur aus auch ein religiöses Wesen ist.

Wollte man das religiöse Gefühl im Menschen von vornherein leugnen und die Menschheit um die Erziehung dieses Gefühles bringen, so wäre das ein ähnlicher pädagogischer Fehler wie der, daß dem Kind die Liebe zum Lernen um des Lernens selbst willen abgesprochen würde. Diese unverständige Anmaßung führte dazu, den Schüler zu beherrschen, ihn einer Art Sklaverei zu unterwerfen, um ihn anscheinennd diszipliniert zu machen. Die Tatsache, daß man glaubt, eine religiöse Erziehung sei nur dem Erwachsenen angemessen, ist verwandt mit einem andern tiefeingewurzelten Irrtum, nämlich dem, daß man die Erziehung der Sinne vernachlässigt zu der Zeit, wo sie am besten möglich ist. Das Leben des Erwachsenen ist praktisch genommen eine Anwendung der Sinne, um aus der Umwelt Eindrücke zu sammeln. Bei ungenügender Vorbereitung in diesem Sinne entsteht oft jene Unzulänglichkeit im praktischen Leben, infolge deren so viele ihre Kräfte in nutzlosen Anstrengungen vergeuden.

Dieses methodische Buch, das zunächst die Erfahrungen einer Person darstellt, sollte viele Nachfolger haben. Ich gebe mich der Hoffnung hin, daß andere Erzieher auch ihre aus einem individuellen Studium des Kindes hervorgehenden Ergebnisse

veröffentlichen werden. Solchen pädagogischen Büchern müssen wir entgegensehen.

Was die praktische Seite der Sache anbelangt, so haben wir bei unserer Methode den Vorteil, daß wir Kinder sehr verschiedenen Alters in einem Schulzimmer unterrichten können. In unsern Kinderheimen haben wir Kleine von zweiundeinhalb Jahren, die noch nicht einmal die einfachsten Sinnesübungen vornehmen können, neben fünfeinhalbjährigen, die nach dem Stand ihrer Fortschritte leicht in die dritte Elementarklasse übertreten könnten. Ein jedes vervollkommnet sich aus eigener Kraft und schreitet vorwärts, geführt von jener inneren Kraft, die ihm das Gepräge eines Individuums gibt. Ein großer Vorteil dieser Methode ist, daß sie den Unterricht in den Landschulen erleichtert und in den kleinen Provinzstädten, wo wenige Kinder von verschiedenen Stufen vereinigt sind, sehr gut anwendbar ist. Solche Schulen können nicht mehr als *eine* Lehrerin anstellen. Unsere Erfahrungen haben bewiesen, daß eine Lehrerin eine Gruppe von Kindern leiten kann, die Altersstufen vom dritten Lebensjahr bis zur dritten Elementarklasse umspannt.

Und die Lehrerin kann den ganzen Tag bei den Kindern bleiben, die sich auf den verschiedensten Stufen der Entwicklung üben, gerade wie die Mutter im Hause unter Kindern jedes Alters ist, ohne ihrer Aufgabe müde zu werden. Die Kinder arbeiten für sich selbst und erwerben dabei tätige Zucht und Selbständigkeit in allen Handlungen des täglichen Lebens, wie sie auch gleichzeitig an geistiger Entwicklung voranschreiten. Geleitet von einer verständigen Lehrerin, die über ihre physische Entwicklung ebenso wacht wie über ihren geistigen und sittlichen Fortschritt, können die Kinder bei unserer Methode zu einer glänzenden physischen Entwicklung gelangen, und überdies entfaltet sich in ihrem Innern in aller Vollkommenheit die Seele, jenes auszeichnende Gut des menschlichen Wesens.

Es war ein Irrtum zu glauben, daß die natürliche Erziehung des Kindes eine rein physische sei; auch die Seele hat ihre Na-

tur, die sie vervollkommnen soll im geistigen Leben, jener zu allen Zeiten beherrschenden Kraft des menschlichen Daseins.

Unsere Methode nimmt die spontane Entwicklung des Kindes wohl in acht und unterstützt sie auf eine Weise, die durch die Erfahrung als zweckmäßig erwiesen worden ist.

Wenn körperliche Fürsorge es dahin bringt, daß das Kind seine Gesundheit genießt, so führen geistige und sittliche Fürsorge es hin zu der höchsten geistigen Freude und eröffnen ihm eine Welt, wo ihm beständige Überraschungen und Entdekkungen bereitet sind, nicht nur in der äußeren Umwelt, sondern auch im Innnern der eigenen Seele.

Durch solche Freuden wird das Wachstum des idealen Menschen befördert, und nur solche Freuden sind würdig eines Platzes bei der Erziehung der Kindheit des Menschengeschlechts.

Unsere Kinder sind unverkennbar verschieden von jenen, die in den grauen Mauern der öffentlichen Schulen aufwachsen. Unsere Kleinen haben den heitern und glücklichen Ausdruck und die freie und offene Freundlichkeit von Menschen, die sich als Herren ihrer eigenen Handlungen fühlen. Wenn sie sich um unsere Besucher scharen und mit lieblicher Offenheit mit ihnen reden, ihre kleinen Hände mit artiger Würde und wohlerzogener Herzlichkeit ausstrecken, wenn sie diesen Besuchern danken für die Güte, nach uns zu sehen, dann geben uns die hellen Augen und die frohen Stimmen den Eindruck, daß wir hier wirklich ungewöhnliche kleine Leute vor uns haben. Wenn sie vertraulich und herzlich ihre Arbeiten und ihre Geschicklichkeit zeigen, so ist es fast, als werben sie um mütterliche Anerkennung bei all denen, die ihnen zuschauen. Nicht selten setzt sich ein solches Kind auf den Boden neben den Besucher, schreibt stumm dessen Namen mit einem liebenswürdigen Beiwort, als wolle es ihm die liebevolle Dankbarkeit seines Herzens zur Empfindung bringen.

Wenn wir all dies beobachten, und wenn wir dann mit diesen Kindern von der lebhaften Tätigkeit des Schulzimmers zu der lautlosen, tiefen Stille übergehen, die sie so wahrhaft zu genießen wissen, so werden wir unwillkürlich bewegt und fühlen,

daß wir mit den Seelen dieser Kinder in unmittelbare Berührung gekommen sind.

Die Kinderheime scheinen auf jedermann einen geistigen Einfluß auszuüben. Ich habe Geschäftsleute, große, sonst nur mit staatlichen und volkswirtschaftlichen Problemen beschäftigte Politiker bei uns gesehen, und es war, als würfen sie die Last der Welt ab wie ein unbequemes Gewand und zögen sich auf ihr inneres Selbst zurück. Sie sind bewegt beim Anblick der in ihrer wahren Art gedeihenden menschlichen Seele, und aus dieser Empfindung heraus nennen sie unsere Kinder wundervolle glückliche Kleine — eine menschliche Kindheit auf einer höheren Stufe der Entwicklung als unsere eigene.

Ich verstehe, wie der große englische Dichter Wordsworth in seiner Liebe zur Natur nach dem Geheimnis ihres Friedens und ihrer Schönheit verlangte. Es wurde ihm endlich geoffenbart — das Geheimnis aller Natur liegt in der Seele eines Kindes. Aber unser soziales Leben ist nur zu oft die Verdunkelung und der Tod des natürlichen Lebens in uns. Unsere Methode soll darauf hinarbeiten, jenes geistige Feuer im Menschen zu hüten, seine wahre Natur unangetastet zu erhalten und sie zu befreien von dem drückenden und entwürdigenden Joch der Gesellschaft. Es ist eine pädagogische Methode nach dem erhabenen Begriffe von Immanuel Kant „Vollkommene Kunst kehrt zurück zur Natur".

Verzeichnis der Abbildungen

1. Knabe, die Buchstaben aus Sandpapier berührend, unter Anleitung von Dottoressa Montessori im Kinderheim in Rom
2. Kinderheim in der Via Giusti in Rom
3. Kinderheim der Arbeiterwohnungen der humanitären Gesellschaft in der Via delle Rottole, Mailand
4. Schulzucht und Freiheit (Pariser Kinderheim, geleitet von Mlle. Pujol-Ségalas)
5. Übungen aus dem praktischen Leben (Kinderheim in Rom)
6. Übungen aus dem praktischen Leben (Kinderheim in San Franzisko in Kalifornien)
7. Schürzen, Knöpfen, Einhaken und Nesteln
8. Gartenarbeiten
9. Rast im Garten (Kinderheim in Rom)
10. Massive Einsatzstücke
11. Knöpfen. Berühren der hölzernen Ersatzstücke (Schule Hawker in England)
12. Sinnesübungen (Aus dem Pariser Kinderheim, geleitet von Mlle. Pujol-Ségalas)
13. Verschiedene Übungen (Kinderheim in Cromer, England)
14. Stäbe in verschiedenen Längen (Sinnesübung) — Farbentäfelchen, in Schachteln angeordnet — Holzklötze in verschiedener Größe (Sinnesübung)
15. Ebene Einsatzstücke aus Holz in Rahmen geordnet (zur Sinneserziehung)
16. Sinnesübung durch Berühren von Stoffen — Sinnesübung durch Berührung — Rechenübung
17. Kneten — Zeichnen — Ausruhen
18. Ausgestanzte Buchstaben aus leichter Pappe
19. Täfelchen mit Buchstaben aus Sandpapier
20. Kinder beim Bilden von Wörtern mit beweglichen Buchstaben (Kinderheim in Rom)
21. Der fünfjährige Junge hat, zwanzig Tage nach seinem Eintritt in die Schule, zum erstenmal geschrieben — Sinnesübung mit Farbentönen
22. Mahlzeit im Freien (Kinderheim in Rom)

Montessori-Lehrmittel

Gesetzlich geschützt

Alleinige Herstellung durch

P. Johannes Müller
Lehrmittelverlag und Werkstätten
für Schuleinrichtung
Berlin W 57

Deutsche Trostbriefe herausgegeben von Dr. Rudolf Krauß. — Der Schmerz um teure Verstorbene bleibt keinem Menschenherzen fremd. Der Philosoph, der Dichter und Künstler, der Feldherr und Fürst — in der Trauer um herben Verlust, in der Sorge um vom Unglück betroffene Freunde sind sie nur Menschen. Doch auch hier gibt der Geist den Großen das große Wort, auch in diesen persönlichsten Dingen wird ihr Fühlen und Reden zum Zeugnis ihrer großen Seele. Der Kreis der vertretenen Persönlichkeiten reicht von Luther bis zum ausgehenden 19. Jahrhundert. Verschiedenheit des Temperaments der Briefschreiber, der Lebenszeit und des Anlasses bringen in den „Deutschen Trostbriefen" alle Töne zum Anklingen, vom lauten Jammer und der wortreichen Klage bis zum fast stummen Sichbescheiden. Preis in Pappband 10 Mk.; **Vorzugsausgaben:** Halbleder 40 Mk., Leinen 16 Mk.

Otto Knapp: Wenn die Sonne erlischt. Ein Roman aus unserer höheren Beamtenschaft. Geheftet 7 Mk., gebunden 9 Mk. — Knapp schildert die Tragödie des eingeschränkten Mutterrechts, ein Konflikt, wie wir ihn täglich bei uns und bei anderen erleben, ein Drama von packender Wirklichkeit, eine Seelengeschichte, gemischt aus eigenem Erleben und feinster Beobachtung . . . Das alte Beamtentum mit seiner engen Lebensauffassung im Kampf mit der herzgewinnenden Sorglosigkeit einer sonnigen Frauengestalt. Die ganze spannende äußere und innere Entwicklung in einem Guß, eine Erzählung, die sich weit über den heutigen Büchermarkt erhebt. Die Bonner Zeitung.

Alexander von Gleichen-Rußwurm:

Schiller. Die Geschichte seines Lebens. — Man kann nach der tiefergreifenden Lesung dieser Lebensgeschichte das treffliche Buch nur mit dem Wunsche aus der Hand legen, es möchten recht viele Deutsche aus diesem klaren Borne schöpfen. Prof. Dr. Max Koch in der „Schlesischen Zeitung", Breslau. Geheftet 16 Mk., gebunden 22 Mk.

Sieg der Freude. Eine Ästhetik des praktischen Lebens. — Es ist das ästhetische Glaubensbekenntnis eines feinsinnigen Geistes, der mit gediegener philosophischer Bildung, klarem Urteil und staunenswerter Belesenheit künstlerische, soziale und ethische Probleme unserer Zeit zu lösen sucht ... Grenzboten. Geheftet 14 Mk., gebunden 18 Mk.

Die Schönheit. Ein Buch der Sehnsucht. — Das geistig-sittliche Leben und die Kulturformen der verschiedenen Zeitalter erscheinen wie in einem alles einzelne aufhellenden und klärenden Lichte. Geheftet 14 Mk., gebunden 18 Mk.

Freundschaft. Eine psychologische Forschungsreise. — Die umfassenden historischen und kulturhistorischen Kenntnisse, seine tiefverstehende Art, die Vornehmheit seines Denkens und seiner Sprache kommen gerade in diesem Buche hervorragend zur Geltung. Vossische Zeitung, Berlin. Geheftet 16 Mk., gebunden 22 Mk.

Elegantiae. Geschichte der vornehmen Welt im klassischen Altertum. Der Verfasser gibt ein fesselndes in sich geschlossenes Bild der vornehmen Welt des klassischen Altertums, gewürzt durch die Urteile der Zeitgenossen und eine geistvolle plastische Darstellungsweise. Münchner Neueste Nachrichten. Geheftet 16 Mk., gebunden 22 Mk.

Der Ritterspiegel. Geschichte der vornehmen Welt im romanischen Mittelalter. — Überall tritt eine selbständige, scharfsinnige Auffassung des geschichtlichen Werdens zutage, die manchmal zu überraschenden Erkenntnissen hinführt. Schwäb. Merkur. Geheftet 16 Mk., gebunden 22 Mk.

Die gotische Welt. Sitten und Gebräuche im späten Mittelalter. Gleichen-Rußwurm gliedert seine Darstellung in gewisse völkische und zeitliche Einheiten, von denen er als Meister geschmackvoller, farbenleuchtender Schilderung umfassende Bilder entwirft. Berliner Morgenzeitung. Geheftet 16 Mk., gebunden 22 Mk.

Dazu die Teurungszuschläge des Sortiments.

Albert Hendschel, Kinder und Käuze

Mit 80 Skizzen, dem Bildnis und einer Lebensbeschreibung des Künstlers. / Die Hendschel'schen Skizzen sind so fein und so köstlich, so voll sonnigen, friedlichen Humors, daß jeder — auch der Nichtkunstverständige — daran seine helle und reine Freude haben wird. Süddeutsche Zeitung.

Albert Hendschel, Kunterbunt

Eine Auswahl von 85 weiteren Blättern aus seinen Skizzenbüchern. Hendschels Darstellungen aus dem kleinbürgerlichen Leben, vor allem aber seine Kinderszenen, sind von so auserlesener Feinheit, daß sie für den Kunstfreund und Laien zu einer besonders willkommenen Gabe werden. Zeitschrift für Bücherfreunde.

Des Hauses Sonnenschein

Die schönsten Kinderbilder bedeutender neuerer deutscher Maler. / [illegible] 87 Beiträgen von F. A. Kaulbach, Stuck, Lenbach, Zumbusch, Ko[illegible], Knaus, Hengeler und vielen andern. Ein Buch voll heit[illegible] Anmut und unbeirrbarer Lebensfreude. Schwäbischer Mer[illegible]

Kindergl[illegible]

87 der heitersten Künstlerbilder aus dem Kinderleb[illegible]
Die anmutigsten und zugleich wertvollsten Kinderszenen nach Gemäl[illegible] beliebter Maler wie Knaus, Defregger, Zumbusch, Hermann Kaulb[illegible] Vautier, Thoma, Fröschl, und vieler anderer sind hier vereinigt. [illegible] wirkliche Herzensfreude ist es, mit ihnen unter das junge Vol[illegible], treten und über seinen fröhlichen Spielen, über seiner Leber[illegible]s. und Drolligkeit den Ernst der Gegenwart auf Stunden zu verge[illegible] Auch für die Jugend selbst ein reizendes preiswertes Geschenk.

Preis geheftet je M. 3.—, in Pappband je M. 4.—

BINDING SECT. JUL 4 1968

PLEASE DO NOT REMOVE
CARDS OR SLIPS FROM THIS POCKET

UNIVERSITY OF TORONTO LIBRARY

LB
775
M8M667
1913
c.1
ROBA

UTL AT DOWNSVIEW
D RANGE BAY SHLF POS ITEM C
39 11 01 04 09 012 3